



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA

**“LA AUTONOMÍA EN LAS TAREAS
PREESCOLARES PROMOVIDA A TRAVÉS DE UN
PROGRAMA DE AUTOCONTROL”**

T E S I S

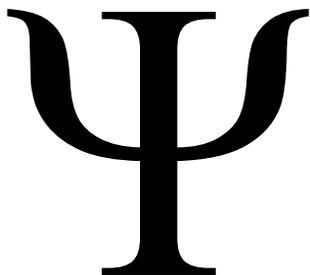
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A N:

PAOLA GALICIA CANALES

MA. GUADALUPE CARDENAS ALVARADO



ASESORA: S. VIRGINIA LUNA REYES

MÉXICO, D. F.

2004.

Cuál es:

*El día más bello ? Hoy,
La cosa más difícil? Equivocarse,
El obstáculo más grande? El miedo,
El mayor error? Abandonarse,
La raíz de todos los males? El egoísmo,
La distracción más bella? El trabajo,
La peor derrota? El desaliento,
La primera necesidad? Comunicarse,
Lo que hace más feliz? Ser útil a los demás,
El misterio más grande? La muerte,
El peor defecto? El mal humor,
La persona más peligrosa? La envidiosa,
El sentimiento más ruin? El rencor,
El regalo más bello? El perdón,
Lo más imprescindible? El hogar,
La ruta más rápida? El camino correcto,
La sensación más grata? La paz interior,
El resguardo más eficaz? La sonrisa,
El mejor remedio? El optimismo,
La mayor satisfacción? El deber cumplido,
La fuerza más potente del mundo? La fe,
La cosa más bella? El amor.*

M. T. C

Agradecimientos:

A la Universidad Pedagógica Nacional y a todos aquellos profesores que han guiado nuestra formación académica.

A la Profesora Virginia Luna Reyes por sus enseñanzas, profesionalismo, paciencia y asesoría para la realización del presente trabajo.

Al Profesor Jorge Ortiz Espejel por su asesoría en el análisis estadístico.

A la M. en C. Norma Angélica Galicia Canales por su ayuda técnica y sus sugerencias.

A los Miembros del jurado por su tiempo y disposición para la revisión y comentarios a este trabajo: Profesores: Pedro Bolas García, Raúl Cuevas Zamora, Juan de Dios Ojeda y Miguel A. Hernández Trejo.

Al Jardín de niños "Rafael Donde", por las facilidades otorgadas para el uso de sus instalaciones así como por el apoyo brindado.

RESUMEN

Algunos estudios han demostrado que la capacidad de autocontrol que el niño(a) manifiesta a temprana edad, permite establecer la forma de comportamiento futuro en torno a diferentes situaciones con las que tendrá que enfrentarse mas tarde, es por ello que el objetivo de la presente investigación fue promover la autonomía en las tareas escolares de niños(as) de 3º de preescolar mediante un programa de autocontrol a través de estrategias autoinstruccionales, el cual se aplico en 17 sesiones dividido en tres etapas:

La Primera, consistió en aplicar las tareas 1, 2, 3 y 4 del pretest con una duración de 20 min. cada una, los aspectos a evaluar durante esta etapa fueron la solicitud de ayuda al adulto, el número de errores cometidos, la calidad de las tareas y el tiempo empleado en la realización de estas.

La Segunda, se llevó acabo en nueve sesiones con una duración de 30 min. cada una. En la cual se aplicaron las estrategias autoinstruccionales divididas en tres momentos y cada uno de estos se aplicó en tres sesiones.

La Tercera etapa, fue exactamente igual a la primera etapa, es decir, se aplicaron las cuatro tareas del postest, con una duración de 20 min. cada una, evaluando los mismos aspectos.

Después del análisis y de la discusión de resultados obtenidos se observo que tanto para el grupo control como para el grupo experimental en la etapa de pretest y postest, hubo diferencias significativas en los cuatro aspectos evaluados, lo cual indica que la autonomía preescolar se logro promover a través de la aplicación de dicho programa, por lo cual podemos decir que el grupo de niños(as) entrenados bajo estrategias autoinstruccionales es más probable que se vean beneficiados en el siguiente ciclo escolar en cuanto a la realización de sus tareas escolares, en comparación con el grupo control.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN	16
CAPITULO 1. Autocontrol	
1.1. Definición de autocontrol.....	17
1.2. Antecedentes del autocontrol.....	22
1.3. Situaciones que justifican el autocontrol.....	25
1.4. Enfoques teóricos relacionados con el autocontrol.....	26
CAPITULO 2. Aprendizaje autorregulado	
2.1. Relación entre aprendizaje autorregulado y autocontrol.....	33
2.2. Técnicas de autocontrol.....	34
2.3. Ventajas de las técnicas de autocontrol.....	37
2.4. Estrategias autoinstruccionales.....	39
CAPITULO 3. El niño(a) preescolar y la autonomía	
3.1. Características del niño(a) preescolar.....	52
3.1.1. Área Psicomotora.....	52
3.1.2. Área Cognitivo-lingüística.....	56
3.1.3. Área Socio-afectiva.....	59
3.2. La autonomía preescolar.....	61

	Pág.
CAPITULO 4. Método	
4.1. Objetivos.....	64
4.2. Hipótesis.....	64
4.3. Variables.....	65
4.4. Sujetos.....	66
4.5. Escenario.....	66
4.6. Instrumentos y material.....	67
4.7. Procedimiento.....	67
4.8. Evaluación.....	76

CAPITULO 5. Resultados, Discusión y Conclusiones

5.1. Resultados.....	77
5.2. Análisis de resultados.....	107
5.3. Discusión.....	110
5.4. Conclusiones.....	113

Referencias.....	118
-------------------------	------------

Anexos

INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de la presente investigación es promover la autonomía en niños(as) de 3º de preescolar en tareas escolares a través de un programa de autocontrol.

La relevancia del autocontrol se fundamenta en que posee un valor para la supervivencia ya que es probable que la persona a lo largo de su vida, tenga que elegir opciones que le permitan desenvolverse mejor dentro de la sociedad, además el autocontrol a la larga da como consecuencia la formación de una persona segura de sí misma y autónoma en sus decisiones.

A pesar de que la capacidad de autocontrol se adquiere a lo largo de la vida, se considera importante promoverla en el salón de clases en una etapa preescolar, ya que de esta manera los niños(as) serán seguros de sí mismos y autónomos en sus decisiones.

A partir de lo anterior, el problema planteado para dicha investigación es: ¿Puede ser promovida la autonomía en niños(as) de 3º de preescolar en tareas escolares a través de un Programa de Autocontrol?

Algunos estudios que se han realizado sobre la autonomía muestran la importancia que tiene en relación con los hábitos y costumbres sociales pero son pocos los que se enfocan a las tareas escolares que desarrolla el niño(a) en el interior del aula, por lo cual la presente investigación trata fundamentalmente de la autonomía en tareas escolares que impliquen la resolución de problemas, promovida a través del entrenamiento de habilidades mediante un programa de autocontrol aplicado a niños(as) que cursan el último nivel de preescolar.

Uno de los objetivos principales de la educación preescolar es propiciar el desarrollo progresivo de la autonomía de los niños y las niñas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2004), ya que en sí la etapa preescolar representa la transición de la fase heterónoma a la autónoma del niño(a), la cuál con la orientación adecuada sería desarrollada sin problemas por parte del sujeto.

Al respecto Piaget (en Garrido 1998) plantea que la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía ya que la considera como un aspecto relevante para que los niños(as) logren construir su propio conocimiento, pues al favorecer el desarrollo de la autonomía se propicia que los niños(as) vayan formulando sus propias respuestas así como construir su propio criterio.

La educación preescolar es el primer escalón al ámbito educativo formal pero también representa un importante cambio en la vida de los niños(as); es un paso importante entre el hogar y la escuela, ya que cuando ingresan al preescolar, no sólo tienen que aprender a interactuar con sus compañeros, sino también deben de aprender a realizar ciertas tareas escolares que la profesora les encomienda realizar, conjugándose gran cantidad de relaciones entre diferentes niños(as) y adultos quienes a su vez participan en el desarrollo de estos y los cuales al convivir con otras personas van interiorizando su propia imagen, estructurando su inconsciente, conociendo sus aptitudes, gustos y deseos y reconociéndose a sí mismos como diferentes a los otros y al mismo tiempo como parte de un grupo.

Estas tareas son relevantes y cada vez más complejas, sobre todo en el último año de preescolar, en donde se tiene que preparar a los niños(as) para ingresar a un ambiente más restringido y en donde requerirá de una mayor autonomía para realizar sus tareas escolares; es decir, los niños(as) tendrán que valerse por sí mismos ya que además de pasar a un ambiente diferente también el número de

compañeros de grupo aumenta, lo que ocasionará que la profesora disminuya la atención hacia cada uno de estos.

Piaget (en Garrido 1998) plantea la autonomía desde un punto de vista intelectual y moral, considera que a los niños(as) se les debe dar libertad para construir su propio conocimiento para así lograr desarrollar su autonomía, misma que les permitirá ser creativos, innovadores, capaces de respetar las opiniones e ideas de los demás.

Bornas (1994) señala que el ser autónomo quiere decir pensar, planificar, decidir, elegir; Por lo contrario, un niño(a) que no es autónomo es aquel que:

Nunca sabe lo que debe o quiere hacer, el que requiere continuamente la ayuda o la mera presencia del profesor, el que siempre anda preguntando a dónde tiene que ir, dónde están las cosas, el que al menor problema acude al profesor.
(p. 5)

Según la Biblioteca Magisterial (2001) la autonomía designa a aquella persona que tiene independencia y que es capaz de autodirigirse.

Se considera importante la autonomía de los niños(as) en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que de manera independiente aprendan y desarrollen las diversas tareas escolares y al mismo tiempo construyan su propio conocimiento en forma grupal y/o individual al proporcionarle tareas pertinentes, donde tengan libertad de elegir y de hacer sus propias interpretaciones del mundo que les rodea.

El presente estudio se considera que posee también relevancia para las profesoras de preescolar ya que la aplicación del programa que aquí se propone

permitirá desarrollar en los niños(as) su autonomía y seguridad para realizar por sí mismo las tareas educativas sin necesidad de ayuda constante por parte de la profesora quien podrá hacer un uso más eficiente del tiempo dentro del aula.

Se pretende guiar a los niños(as) hacia el desarrollo del proceso de autonomía en donde aprenda a decidir por él mismo, a proponer, actuar y pensar por sí mismo, disminuyendo la ayuda de los demás, todo esto como parte importante en el desarrollo integral de los niños(as). Para que se lleve a cabo este proceso es necesario promoverlo por medio de lo que muchos autores han denominado **autocontrol**.

Al respecto Rehm (en Caballo, et al.,1998), define el concepto de autocontrol como aquellos procedimientos cuya finalidad es enseñar al sujeto estrategias para controlar o modificar su propia conducta a través de diferentes situaciones, con el propósito de alcanzar objetivos a largo plazo.

Kazdin (1998), define al autocontrol como aquellas conductas que un sujeto inicia de forma deliberada para alcanzar resultados seleccionados por él mismo, es decir, la persona debe elegir las metas y poner en práctica los procedimientos para alcanzarlas.

Según Olivares, Méndez y Lozano (2001), se pueden definir las técnicas de autocontrol como el conjunto de estrategias a través de los cuales se enseña a los sujetos a diseñar autointervenciones con los objetivos de:

- Modificar la frecuencia, intensidad y duración, de sus propias conductas en distintos contextos y,
- Alcanzar metas a corto y largo plazo.

Mahoney (1997), al respecto señala que, la importancia del autocontrol radica en que está relacionado con los procesos de socialización, tiene un valor para la supervivencia y posee una motivación propia.

Por otro lado, el autocontrol a la larga da como resultado la formación de un individuo seguro de sí mismo tanto en la escuela como con sus compañeros, obteniendo a la vez un aprendizaje más significativo.

Los autores mencionados tratan al autocontrol de manera general, pero particularmente dentro del campo de la educación, se desarrolló un concepto que explica cómo se adquiere la capacidad de autocontrolar el aprendizaje; éste concepto ha sido llamado **aprendizaje autorregulado**.

Al respecto Bornas (1994) señala que la autorregulación es lo que permite alcanzar un grado elevado u óptimo de autonomía personal.

Jorba y Casellas (1997), mencionan que el aprendizaje autorregulado pretende que los alumnos sean cada vez más autónomos, formándoles en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje, es decir, enseñándoles a aprender a aprender.

A pesar de que la capacidad de autocontrol se adquiere a lo largo de la vida se considera importante promoverla dentro del salón de clases, sobre todo en los primeros años de escolaridad, ya que de esta forma los niños(as) serán más autónomos teniendo una elevada motivación de logro en sus estudios posteriores, y principalmente para el siguiente ciclo escolar (educación primaria). Este ciclo escolar se caracteriza por la entrada de los niños(as) a los aprendizajes básicos: leer, escribir y contar; según sea esta entrada se orientará la escolaridad hacia el éxito o el fracaso escolar, es decir, si el niño(a) ha tenido una educación en la autonomía es mucho más probable que tenga un buen desempeño académico.

La realidad muestra cómo los niños(as) que han recibido estimulaciones adecuadas en el preescolar, suelen abordar con mayor confianza, gusto y eficacia, las tareas propuestas en la escuela primaria (Bornas, 1994).

Debido a los beneficios que trae consigo la autonomía, resulta prioritario que los niños(as) la adquieran a temprana edad por medio de un entrenamiento basado en el desarrollo de la capacidad de autocontrol que cada individuo posee; por ello, el presente estudio ofrece una propuesta de entrenamiento basada en una estrategia de enunciados autoinstruccionales, los cuales hacen del alumno un partícipe directo de su propio aprendizaje.

En lo que se refiere a las autoinstrucciones, estas han sido utilizadas directamente para desarrollar el autocontrol y consisten, de acuerdo con Díaz, Comeche y Vallejo (1999), en que el individuo aprenda a utilizar una serie de comentarios y sugerencias que controlen la realización de la tarea, de tal manera que el sujeto las internalice y generalice, transformándose así en un esquema cognitivo que vaya guiando su comportamiento.

Por otra parte, Caballo (1998) define las autoinstrucciones como lo que uno se dice a sí mismo frente a las instrucciones que dicen los demás; hacen referencia a las cogniciones en forma de lenguaje.

En general, se puede decir que las autoinstrucciones son verbalizaciones internas que el sujeto se da a sí mismo, las cuales están relacionadas con su comportamiento.

Meichenbaum y Goodman (en González y Thouron, 1994) mostraron que los niños(as) impulsivos entrenados por medio de autoinstrucciones obtuvieron

ganancias en el cociente intelectual de ejecución y se incrementó la capacidad de reflexión cognitiva.

Meichenbaum (en Mahoney, 1983) realizó una investigación en la que encontró que el modelamiento cognitivo sólo, no era tan efectivo como el modelamiento cognitivo más el entrenamiento autoinstruccional. Los niños(as) tuvieron más éxito cuando no sólo observaron la autoguía verbal de un modelo, sino también cuando recibieron entrenamiento en la repetición y en el empleo personal de habla interna de características similares; los resultados mostraron consistencia y progresos significativos, después del entrenamiento autoinstruccional, en el lenguaje encubierto y el CI en la escala de ejecución del Wisc.

Paris y Newman (1990), realizaron investigaciones acerca de cómo el estudiante controla y dirige sus propios esfuerzos para adquirir conocimiento y habilidad en lugar de depender de maestros, familiares u otros agentes de instrucción.

Manning (1988) demostró la efectividad del uso de las autoinstrucciones para disminuir conductas perturbadoras en el salón de clases en niños y niñas de 1º y 3º de nivel primaria. El grupo experimental fue sometido al siguiente tratamiento:

1. - Los niños y las niñas observaban modelos adultos y videos de compañeros de la misma edad usando las siguientes categorías de autoinstrucción:

- ✓ Definición del problema (¿Qué es esto?, ¿Qué tengo que hacer?).
- ✓ Centrar la atención (Ahora veo esto).
- ✓ Auto-guía (cuidado, es mejor por éste camino).
- ✓ Auto-reforzamiento (Bien, voy bien).
- ✓ Auto-valoración (Esto está bien; siempre que no pueda terminar, debo intentar).

2. - Practicaban las autoinstrucciones por medio de juegos.
3. - Se les incitaba a recordar para involucrarse en la autoinstrucción, por medio de cartas de señal escritas en primera persona (yo, mi).

El grupo control fue provisto de experiencias similares a las del grupo experimental, excepto por el entrenamiento autoinstruccional, por lo que se dio de la siguiente manera:

- ✓ El adulto y el vídeo de compañeros de la misma edad, presentaban las conductas blanco como “reglas del salón de clases”.
- ✓ Se practicaban las “reglas del salón de clases”, por medio de juegos (iguales a los del grupo experimental).
 - ✓ Se les incitaba a recordar las “reglas del salón de clases” por medio de las “cartas de señal” que estaban escritas en segunda persona (tu, tuyo).

Los resultados mostraron que el grupo experimental demostró más mejoras que el grupo control, en lo que se refiere a regular la conducta en clase.

Por su parte Evangelisti, Whitman y Jhonson (1986) demostraron la efectividad que tienen los planteamientos autoinstruccionales en comparación con la instrucción didáctica, para enseñar a niños(as) de 1º de primaria a resolver tareas simples y complejas de clasificación; utilizaron un entrenamiento de autoinstrucción parecido al de la investigación anterior y que puede ser ubicado en el grupo “C” propuesto por Kendall y Braswell (1985), donde al principio el maestro resolvía la tarea verbalizando las instrucciones en primera persona y posteriormente le pedía al niño que utilizara esas instrucciones (autoinstrucciones) durante la solución de la tarea; mientras el niño(a) solucionaba la tarea repitiendo dichas autoinstrucciones, el maestro le indicaba cuando cometía algún error o cuando omitía algún paso de las autoinstrucciones.

En el caso de las instrucciones didácticas, el maestro dirigía la actividad paso a paso, utilizando la misma instrucción que en la condición anterior pero en segunda persona.

Los resultados que se obtuvieron mostraron que los niños(as) bajo la condición de autoinstrucción ejecutaron las tareas con mayor exactitud que los niños(as) bajo la instrucción didáctica, en las tareas complejas. En contraste, no se encontraron diferencias en la ejecución de tareas simples. Por otro lado, los niños(as) bajo la condición de autoinstrucción utilizaron menor tiempo para completar la tarea que los niños bajo la condición didáctica.

Guevremont, Ones y Stokes (en Kazdin, 1998), llevaron a cabo un estudio sobre autoinstrucciones con niños(as) de una institución preescolar privada. El desempeño en las tareas durante las sesiones de entrenamiento especial cambió con el de autoinstrucción. Cuando se les indujo a emplear autoinstrucciones en el salón de clases, los beneficios evidentes en las sesiones de entrenamiento también se notaron en el salón de clases regular.

Por lo anterior se considera importante que los niños(as) adquieran estrategias de cambio de su propia conducta, debido a que el actuar de manera autónoma es valorado y esperado por su propia cultura donde el adquirir una equilibrada idea de sí mismo, hábitos y actividades que faciliten la convivencia, así como saber relacionarse productivamente, con base en el respeto, la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad, son ideales compartidos por la familia y la comunidad. Además, cabe mencionar que el niño(a) que se autocontrola es capaz de aprender y conducirse efectivamente cuando la supervisión del adulto no está disponible.

En torno a esto, la educación preescolar juega un papel decisivo para el logro de la autonomía motivando al niño(a) a intentar muchas acciones o tareas por si solo debido a que en el siguiente ciclo escolar (Educación Primaria) las acciones son más conscientes y autónomas.

Estas acciones pretenden que el niño(a) colabore con sus compañeros en todo tipo de tareas y en todos los sentidos (sensorial, motriz, en el lenguaje, en el pensamiento y en la afectividad). Esta colaboración irá consolidando la socialización y la comunicación entre los niños(as), preparándolos para posteriores tareas de aprendizaje.

El trabajo que a continuación se presenta, esta integrado de la siguiente forma:

El **Capítulo 1** se denomina Autocontrol, el cual es definido por diferentes autores, entre quienes destaca Rhem (1998), quien define el concepto de autocontrol como aquellos procedimientos cuya finalidad es enseñar al sujeto estrategias para controlar o modificar su propia conducta a través de diferentes situaciones, con el propósito de alcanzar objetivos a largo plazo.

El concepto de autocontrol señala la importancia que tiene la persona para dirigir su propia conducta.

Cabe mencionar que el interés por el autocontrol radica en que esta relacionado con los procesos de socialización, tiene un valor para la supervivencia, posee una motivación propia, la persona puede ser el mejor agente de su cambio conductual y a la larga, da como resultado la formación de un individuo seguro de sí mismo e independiente en sus decisiones, entre otras ventajas.

Dentro del campo de la psicología existen varios enfoques que han explicado el concepto de autocontrol, entre ellos se encuentran los enfoques del aprendizaje social, el enfoque evolutivo y el enfoque cognitivo conductual.

El **Capítulo 2** es denominado aprendizaje autorregulado y en el cual se aborda el tema del autocontrol desde el punto de vista de la educación, desde esta perspectiva se define el aprendizaje autorregulado como la capacidad que posee el sujeto para controlar su propio aprendizaje.

Para que esto se pueda llevar a cabo, es necesario que el sujeto sea entrenado mediante técnicas de autocontrol; específicamente dentro de la educación, las técnicas empleadas con mayor frecuencia son las autoinstrucciones. Esta técnica se ha utilizado con éxito para desarrollar el autocontrol.

Al respecto Díaz, Comeche y Vallejo (1999) definen a las autoinstrucciones como la técnica que se dirige específicamente a promover el autocontrol del individuo, y consiste en aprender una serie de comentarios y sugerencias que controlen la realización de la tarea, de tal forma que el sujeto las internalice y generalice transformándose así en un esquema cognitivo que vaya guiando su comportamiento.

El **Capítulo 3** hace referencia a la autonomía en relación con el niño(a) durante la etapa preescolar y la cual hemos dividido en las siguientes áreas:

- ✓ Área psicomotor,
- ✓ Área cognitivo-lingüístico y
- ✓ Área socio-afectivo.

El **Capítulo 4** se refiere al método, en donde se llevó a cabo un diseño experimental con pretest y posttest con la finalidad de comprobar la efectividad del programa aplicado (intervención). Dicho programa se realizó durante 17 sesiones con una duración para el pretest y posttest de 20 minutos y la intervención fue de 30 minutos aproximadamente.

Finalmente el **Capítulo 5** consistió en realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos, en donde, de forma general dichos resultados mostraron cambios significativos entre el grupo control y el grupo experimental en la etapa de pretest y posttest, lo cual indica que la autonomía preescolar se logró promover a través del programa de autocontrol.

JUSTIFICACIÓN

Es conveniente realizar la presente investigación ya que servirá para promover la autonomía en las tareas escolares en niños(as) de 3º de educación preescolar, ya que en sí esta etapa representa la transición de la fase heterónoma a la autónoma del niño, en donde se le tiene que preparar para ingresar a un ambiente más formal y restringido, en el cual el niño(a) tendrá que valerse por sí mismo para realizar determinadas tareas escolares.

Con dicha investigación se verán beneficiados tanto los niños(as) como las propias profesoras, ya que la aplicación del programa de autocontrol permitirá desarrollar en el alumno su autonomía y seguridad para realizar por sí mismo las tareas escolares sin necesidad de ayuda constante por parte de la profesora, quien podrá hacer un uso más eficiente del tiempo dentro del aula.

El presente programa se considera una propuesta para el plan y programa de educación preescolar, ya que en este último se promueve la autonomía pero en cuanto a hábitos y costumbres sociales dejando a un lado lo relacionado con las tareas o actividades escolares.

En relación estas tareas o actividades escolares algunos autores que han realizado investigaciones acerca del tema en cuestión son Evangelisti, et al., (1986); Manning, (1988); Meichenbaum y Goodman y Bornstein y Quevillon (en Bornas y Servera, 1996); y recientemente Santacreu (1998); Caballo (1998) y Ruiz (1999).

MARCO TEORICO

CAPITULO 1. Autocontrol

1.1. Definición de Autocontrol

El concepto de autocontrol ha sido definido por diversos autores y de diferentes formas, sin embargo todas las definiciones actuales del autocontrol se ajustan en cierto grado a la descripción de Skinner (1974).

Dicho autor planteaba el autocontrol como una forma más de controlar el comportamiento del sujeto, pero empleando para ello en este caso específico parte del propio repertorio conductual (respuestas controladoras; por ejemplo, no llevar dinero) como variable independiente para intervenir sobre otras conductas (respuestas controladas; por ejemplo no comprar lotería).

Siguiendo un orden cronológico, en el desarrollo del concepto de autocontrol, al trabajo de Skinner le continuaron las siguientes aportaciones:

Rotter (en Olivares, Méndez y Lozano, et al., 2001) desarrolló un modelo que pretendía dar cuenta de las relaciones entre la conducta y las expectativas que se le asignan a los posibles resultados de una conducta específica. Para este autor la conducta no es una función de la probabilidad objetiva de refuerzo externo contingente, sino de las expectativas que el propio sujeto tiene sobre la probabilidad de un resultado.

A consecuencia de esto, el autor pretende dar cuenta del papel de las expectativas generalizadas, producidas a partir de la experiencia del propio sujeto en relación con el grado de control que estas respuestas cognitivas tienen sobre

su propia conducta. Este *locus de control*, que suele variar de una situación a otra, puede ser interno cuando el sujeto cree que él tiene el control sobre una situación determinada o externo cuando piensa que es la situación la que lo domina a él.

Otra de las aportaciones importantes es la realizada por Walter y Mischel (en Olivares, et al., 2001), quien define el autocontrol como la habilidad de posponer la gratificación eligiendo una consecuencia aplazada más provechosa antes que otra muy próxima, pero menor (por ejemplo, reducir el gasto de semana en salidas para poder realizar en vacaciones un viaje más largo).

Para muchos investigadores como Kanfer y Phillips y Thorensen y Mahoney (en Kazdin, 1983), el autocontrol implica un cambio en la probabilidad de ocurrencia de respuestas que tienen consecuencias tanto gratificantes como aversivas.

Como lo menciona Kazdin (1983), la conducta de un individuo puede no estar orientada a obtener consecuencias reforzantes inmediatas. En otras palabras, el autocontrol se define por la realización de una respuesta que parece ir en contra de la consecución de contingencias inmediatas.

Frederick Kanfer (en Rehm, 1998) da a conocer su modelo de autocontrol y, define dicho concepto como el mantenimiento de una pauta de conducta a pesar de la existencia de las presiones externas del momento, a favor de una meta a largo plazo. Este modelo incluye tres etapas continuas que posibilitan el aprendizaje del autocontrol:

1. Autorregistro (recoge información sobre la conducta problema, es decir, donde la persona empieza a darse cuenta o ser más consciente de la conducta en cuestión),
2. Autoevaluación (compara la conducta problema con un patrón de referencia, es decir, la persona conforme recoge información sobre su conducta, la compara

con algún patrón) y el resultado de esta autoevaluación conduce a la tercera etapa que es,

3. El autorrefuerzo que permite regular el comportamiento mediante recompensas o castigo.

Con respecto a la definición de autocontrol Díaz, Comeche y Vallejo (1999), señalan que la manifestación de autocontrol no es otra cosa que el resultado del conocimiento que el sujeto tiene de las relaciones funcionales que controlan su comportamiento; en tal caso un aumento de dicho conocimiento llevaría a un incremento del autocontrol. Como dicen Thorensen y Mahoney (en Díaz, et al., 1999) "Conocerte a ti mismo es conocer las variables que te controlan". (p. 580)

Thorensen y Mahoney (1981) en su libro *Autocontrol de la conducta* sugieren que una persona muestra autocontrol cuando, en ausencia de imposiciones externas inmediatas, lleva a cabo una conducta cuya probabilidad es menor que otras conductas disponibles en su repertorio. Teniendo en cuenta lo anterior, podría entenderse como autocontrol una habilidad susceptible de aprendizaje.

Albert Bandura (en Olivares, et al., 2001), también contribuye a la explicación del desarrollo teórico del concepto de autocontrol al integrar el concepto de Rotter de *expectativa de resultado* con el de constructo *expectativa* de autoeficacia. Esto último está en función de la valoración que el propio sujeto realiza de sus posibilidades de ejecutar correctamente la conducta en cuestión con independencia del resultado esperado (por ejemplo, el sujeto que se crea con capacidad suficiente como para aprobar una determinada asignatura, o que piense que es capaz de rechazar los cigarrillos que le ofrecen). Así, la ejecución de una respuesta dependerá de ambas expectativas.

La eficacia se refiere a la estimación, por parte de la persona, de la probabilidad de que será capaz de acercarse a un objeto temido, de que será capaz de llevar a cabo una determinada actividad o de que será capaz de aprender una nueva habilidad.

Al respecto Díaz, et al., (1999) mencionan que el concepto de autocontrol para muchos, es sinónimo de restricción, tener autocontrol supone no hacer determinadas cosas. Sin embargo, las estrategias de autocontrol no suponen siempre no hacer, sino que en la mayor parte de los casos se trata de poner en marcha conductas que alteren la frecuencia de ocurrencia de otras, en unos casos disminuyéndola, en otros aumentándola.

La Enciclopedia de Educación Infantil (2000), refiere que el autocontrol es la capacidad de dirigirse de manera independiente ante influencias externas. Desde una perspectiva más restrictiva, significa la aptitud para programar, desarrollar y valorar una autopropuesta.

Cabe señalar que, el objetivo principal del autocontrol es dotar al niño(a) de la capacidad de anticipar los efectos de su propia conducta, utilizar este conocimiento anticipado en la toma de decisiones y proporcionarle la suficiente fuerza de determinación que le ayuden a conducirse más allá de las necesidades ambientales.

En general se puede decir que el autocontrol es, por una parte, un objetivo educativo, un elemento esencial de la autonomía como expresión de la libertad individual y por otra, es un contenido de aprendizaje que puede y debe ser enseñado y aprendido.

Entre algunos autores que recientemente han definido el autocontrol se encuentran:

Rehm (en Caballo, et al.,1998) quien define el concepto de autocontrol como aquellos procedimientos cuya finalidad es enseñar al sujeto estrategias para controlar o modificar su propia conducta a través de diferentes situaciones, con el propósito de alcanzar objetivos a largo plazo. El concepto de autocontrol señala la relevancia que tiene la persona de dirigir su propia conducta.

Kazdin (1998), define al autocontrol como aquellas conductas que un sujeto inicia de forma deliberada para alcanzar resultados seleccionados por él mismo, es decir, la persona debe elegir las metas y poner en práctica los procedimientos para alcanzarlas.

Según Olivares, et al., (2001) definen las técnicas de autocontrol son el conjunto de procedimientos mediante los cuales el terapeuta enseña a los sujetos estrategias que le ayuden a diseñar autointervenciones con los objetivos de:

- a) modificar la frecuencia, intensidad y duración, de sus propias conductas en diferentes contextos mediante la manipulación de las consecuencias (objetivo específico) y,
- b) lograr metas a corto y largo plazo (objetivo general).

Como se puede observar en las definiciones anteriormente citadas, existen diferencias, ya que todas dan importancia a diversos aspectos, sin embargo se puede mencionar que para autores como Kanfer (1970-1977), Mahoney (1974), Kazdin (1983), y Bandura entre otros, la importancia del autocontrol radica en que tiene un valor para la supervivencia, posee una motivación propia y está relacionado con procesos de socialización, así como también la persona puede ser el mejor agente de su cambio conductual, lo cual lo llevará a ser un individuo seguro de sí mismo y autónomo en sus propias decisiones.

1.2. Antecedentes del autocontrol

La historia del ser humano es una historia de control donde el hombre ha ido desarrollando gradualmente un elevado grado de control sobre su medio externo.

Durante siglos se ha intentado la modificación de los hábitos y costumbres: el automejoramiento y otros propósitos parecidos. Séneca, Pitágoras, Locke, Goethe, Carlyle, Milton y Shakespeare (en Thorensen y Mahoney, 1981), entre muchos otros han destacado la virtud del autocontrol.

El interés por las conductas de autocontrol, estuvo ya presente en los orígenes de la modificación de la conducta, por ello el objetivo del presente tema es presentar un breve panorama de la evolución de éste enfoque para entender mejor su desarrollo y, específicamente, el surgimiento del tema en cuestión (autocontrol).

Al respecto Labrador (1999), define la modificación de la conducta como aquella orientación teórica y metodológica, dirigida a la intervención que, basándose en los conocimientos de la psicología experimental, considera que las conductas normales y anormales están regidas por los mismos principios, que tratan de desarrollarlos y aplicarlos para tratar de explicar conductas específicas y que utilizan procedimientos y técnicas que someten a evaluación objetiva y verificación empírica, para disminuir o eliminar conductas desadaptadas e instaurar o incrementar conductas adaptadas.

La modificación de la conducta tiene como objetivo principal promover el cambio por medio de técnicas de intervención psicológica para mejorar el comportamiento de las personas, de manera que desarrollen sus potencialidades y las oportunidades disponibles en su medio, optimicen su ambiente, y adopten actitudes, valoraciones y conductas útiles para adaptarse al mundo que les rodea.

El área de la modificación de la conducta es el diseño y la aplicación de métodos de intervención psicológica que permiten el control de la conducta para producir el bienestar, la satisfacción y la competencia personal.

Tiene sus orígenes en el condicionamiento clásico de Pavlov y en la ley del efecto de Thorndike poco después aparecerán las primeras formulaciones de Watson (en Cruzado, Labrador y Muñoz, 1999) sobre el conductismo, el cual surge como una alternativa innovadora, válida y eficaz, fundamentada en un cuerpo teórico sólido, capaz no sólo de explicar los trastornos del comportamiento, sino de presentar soluciones eficaces para ellos.

La importancia de la etapa de consolidación (1958-1970) en la modificación de la conducta se basa en el campo de la aplicación, no en lo teórico. La psicología experimental pasa de centrarse en el aprendizaje y en los modelos de condicionamiento a dirigirse a procesos cognitivos como la memoria, la percepción y la atención.

Entre las primeras aplicaciones clínicas de programas de autocontrol, destacan los trabajos de Ferster, Nurnberger y Levitt, Fox, Penick, Fillion, Fox y Stunkard y Goldiamond (en Kazdin, 1983) quienes abarcaron diversos problemas como por ejemplo:

Ferster, Nurnberger y Levitt, diseñaron una estrategia de intervención en problemas de obesidad; Fox, realizó investigaciones en el uso eficiente de hábitos de estudio; Penick, Fillion, Fox y Stunkard en problemas de alimentación y, Goldiamond publicó artículos de autocontrol aplicado a la tartamudez, problemas de escritura y rendimiento académico.

Durante los años sesenta se incorporan los procesos cognitivos en la explicación de los problemas del comportamiento y en el tratamiento; autores como Beck,

D’Zurrilla y Goldfried, Meichenbaum y Mahoney (en Cruzado, et al., 1999) consideran que las cogniciones tienen una función causal en la conducta y que no se explican exclusivamente por procesos de condicionamiento.

En la década de los ochenta la modificación de la conducta está plenamente consolidada. Se pone énfasis en la función activa del sujeto y principalmente en el aprendizaje de habilidades de autorregulación que ayuden a mantener los logros obtenidos en diferentes situaciones.

Retomando lo anterior, se puede decir que durante muchos años se ha creído que no era necesario enseñar a los niños(as) a controlar sus conductas (proposición, decisión, ejecución y evaluación) por que se consideraba innata tal capacidad.

La neurología y la psicología actual, han puesto de manifiesto la imperiosa necesidad de convertir la libertad en un contenido educativo, para lograr que el hombre pueda determinarse y sentirse autor de su propia conducta, lo que al mismo tiempo implica generar conciencia de responsabilidad.

Así ir aprendiendo a tomar decisiones, percibir y descubrir los efectos de la propia conducta (en uno mismo, en los demás o en el medio) significa ser capaz de soportar efectos inmediatos aversivos o displacenteros para obtener más tarde los efectos positivos deseados. Como lo señala la Enciclopedia de la educación infantil (2000), “el hombre está dotado para ser libre, pero debe aprender a serlo, a comportarse y sentirse como tal en armonía con los demás y con el medio”.

(p. 331)

1.3. Situaciones que justifican el autocontrol

Existen varias razones que justifican la importancia que se da a la capacidad de una persona para controlar sus propias acciones.

En primer lugar como lo menciona Thorensen y Mahoney (1981) el autocontrol posee, de una manera u otra, un valor para la supervivencia, es decir, es probable que el individuo a lo largo de su vida tenga opciones a elegir que le permitan una mejor salud; por ejemplo: la conducta de fumar, de comer excesivamente, de hacer ejercicio, etc...

Una segunda razón de alta estima que se tiene del autocontrol radica en que esta relacionado con los procesos de socialización, ya que en determinado momento las personas necesitan adaptarse a diversas normas establecidas para ser aceptados por la sociedad en la que se desarrollan.

En tercer lugar posee una motivación propia y exclusivamente suya; esto es, constituye algo intrínsecamente remunerador.

Otra de las razones que hay para justificar el autocontrol es que a la larga dará como resultado la formación de un individuo seguro de sí mismo e independiente en sus decisiones.

Con relación a esto Kazdín (1998) encontró que dentro del campo de la educación y específicamente en la educación preescolar, los procedimientos del autocontrol representan medios prometedores para ayudar a un individuo a que tenga cada vez mayor control sobre su propia conducta; ya sea que la meta de un individuo sea eliminar conductas negativas o desarrollar conductas socialmente aceptadas.

De acuerdo con este autor el interés en enseñar a los niños(as) métodos de cambio de su propia conducta, ha surgido por diversas razones:

- ✓ Los maestros y padres de los niños(as) no siempre pueden ser capaces de aplicar controles externos de manera exitosa.
- ✓ El actuar independientemente es valorado y esperado por su cultura.
- ✓ Cuando un niño(a) controla bien su propia conducta, los adultos pueden emplear más tiempo enseñando a este otras habilidades importantes.
- ✓ Un niño(a) autocontrolado es capaz de aprender y conducirse efectivamente cuando la supervisión del adulto no se encuentra disponible.
- ✓ El enseñar a los niños(as) a controlar su propia conducta puede llevar a más cambios durables de conducta que el sólo atenerse a medios de influencia externa.

1.4. Enfoques teóricos relacionados con el autocontrol

Dentro del campo de la psicología existen diversos enfoques que de una u otra forma han tratado de explicar el concepto de autocontrol. A continuación, se menciona brevemente en que consiste cada uno.

1.4.1. Enfoque del aprendizaje social

Este enfoque considera que la conducta de los sujetos depende de los estímulos ambientales, físicos y sociales, de procesos cognitivos (percepción, interpretación y valoración de los estímulos) y patrones de conducta del sujeto, siendo éste quien al mismo tiempo modifica su propio medio.

Dentro de este enfoque, se encuentran los trabajos realizados por Bandura, Kanfer y Hagerman, Mischel, Staats y Heady (en Mahoney, 1997).

Las características principales de este enfoque son las siguientes:

1. El modelado es un ejemplo de la influencia de factores cognitivos en el aprendizaje.
2. La influencia del medio sobre el sujeto está afectada por los procesos cognitivos que determinan la percepción o interpretación de aquél y/o variables del sujeto.
3. El énfasis en el constructo de autoeficacia.
4. El énfasis en la autorregulación y autocontrol.
5. En relación con las técnicas empleadas, como prototipo del enfoque debe destacarse los procedimientos de modelado, las técnicas de autocontrol y varias de las utilizadas en el entrenamiento de aserción y habilidades sociales.

1.4.2. Enfoque evolutivo

Desde el enfoque evolutivo propuesto por Piaget (en la Enciclopedia de la Educación Infantil, et al., 2000), se pueden diferenciar cuatro niveles del autocontrol:

1. *Nivel de autocontrol psicobiológico*, que cumple funciones regulativas de mantenimiento y supervivencia, tales como la sudoración, respiración, etc...
2. *Nivel de evaluación de los efectos* de la propia conducta, que supone ir progresando en la "conciencia del ser autor". Se sitúan en este nivel desde el control de esfínteres hasta la decisión de conductas poco probables pero adaptativas. Supone resolver procesos de autoevaluación, autorregulación (en sentido piagetano), autorreforzamiento, etc...
3. *Nivel de autocontrol por objetivos*, supone la presencia de objetivos o autopropuestas que requieren deliberaciones previas, anticipación simbólica de efectos, toma de decisiones, estrategias de comportamiento, etc... Integra, por

una parte, una fase visible, sólo conocida por el propio sujeto (lo que puede inducir a errores de evaluación).

4. *Nivel de autopropuesta*, como expresión completa de autonomía, en tanto que integra los demás niveles y significa reformular y proponer objetivos sobre la base de la conquista de niveles anteriores.

Evidentemente, el progresivo dominio y superación de estos niveles reclama un proceso educativo basado, por una parte, en las funciones cognitivas, en tanto que significa preferir unos aspectos frente a otros en función de una satisfacción final; y por último un componente de entrenamiento o de lograr aptitud; es decir, sólo la presencia de una educación decidida y que aborde frontalmente la orientación y vigilancia durante todo el proceso, puede permitir un progresivo dominio y superación de los niveles de autocontrol que posibiliten la posesión de la meta educativa última: *la autonomía personal*; en definitiva, la conquista funcional de la libertad.

1.4.3. Enfoque cognitivo-conductual

El enfoque cognitivo-conductual proviene de una larga tradición de terapeutas que van desde Dubois hasta Kelly; a lo largo de su trayecto ha recibido influencias de las teorías del aprendizaje social de Rotter, Bandura, Mishel, Kanfer, y otros. Los trabajos de Albert Ellis, Aaron Beck, Lazarus, Arnold y Richard (en Mahoney, 1997) todos ellos, destacaron el papel de los procesos cognitivos y afectivos en la psicopatología y en el proceso de cambio conductual.

Un aspecto fundamental en el desarrollo de la terapia cognitivo-conductual fue la creciente insatisfacción con las bases teóricas y empíricas del enfoque terapéutico conductual estricto.

Algunos autores, como Breger y McGaugh, Brewer, McKeachie, Mahoney, y Meichenbaum (en Mahoney, 1997), comenzaron a cuestionar la idoneidad de las explicaciones de las teorías del aprendizaje a propósito de la psicopatología del cambio comportamental.

Como se mencionó anteriormente la modificación de la conducta es un término general para el uso de técnicas basadas en principios conductistas para moldear y controlar la conducta.

A partir de la modificación de la conducta surgen dos enfoques:

1. El enfoque más "conservador" es llamado análisis conductual aplicado, el cual se basa en las ideas de Skinner y se concentra en el uso de principios de reforzamiento para poner a la conducta bajo control de estímulo.
2. Los enfoques más "liberales" que combinan técnicas de reforzamiento con técnicas extraídas de la pedagogía, la psicología de la instrucción y la psicoterapia son llamados modificación cognitivo-conductual.

El tema de autocontrol es uno de los principales temas de interés del enfoque cognitivo-conductual en la psicología de nuestros días, como la describe Meichenbaum (en Good y Brophy, 1999) las técnicas de modificación de la conducta cognoscitiva están diseñadas para desarrollar en los estudiantes la capacidad para controlar su propia conducta por medio del establecimiento de objetivos, planeación, autoinstrucción, autosupervisión y autorreforzamiento.

Estas técnicas constan de modelamiento combinado con autoinstrucción verbalizada, en la que los modelos no sólo ejecutan las tareas sino que piensan en voz alta conforme lo hacen, permitiendo a los aprendices ver cómo usan la

autoplática para guiarlos en la búsqueda de indicios relevantes, desarrollar ideas acerca de cómo responder y supervisar la efectividad de las respuestas.

Según Fox y Kendall, Meichenbaum y Asarnow, Sarason y Sarason (en Good et al., 1999), consideran que la combinación del modelamiento con autoinstrucciones verbalizadas es una técnica de instrucción excelente, en especial cuando se enseñan procesos complejos que son guiados por autoplática cubierta que permanece oculta de los estudiantes a menos que el profesor la comparta con ellos.

Los estudiantes no aprenderán mucho al observar a un profesor identificar las ideas principales en una serie de párrafos, solucionar problemas matemáticos en el pizarrón o ejecutar experimentos en el laboratorio si estas demostraciones no incluyen la verbalización del pensamiento que guía las acciones observables.

Cuando los profesores comparten este pensamiento, los estudiantes no sólo pueden entender lo que los profesores están haciendo y por qué, sino que pueden aprender el enfoque general usado para solucionar el problema y aplicarlo después cuando trabajen por su cuenta.

Esto hace al modelamiento combinado con autoinstrucción verbalizada más efectivo que los métodos tradicionales de conferencia/demostración. Este modelamiento con lenguaje en primera persona proporciona a los estudiantes una demostración integrada dentro del contexto de cómo enfocar y resolver el problema.

Este enfoque parte del supuesto de que la actividad cognitiva determina el comportamiento. Sin embargo, dentro de ella existen autores que señalan diferencias al enfocar los aspectos cognitivos, como por ejemplo:

Ellis y Beck (en Bornas, 1994), se enfocaban en estructuras, creencias o supuestos básicos como principales entidades causales de las emociones y la conducta.

D'Zurilla (en Cruzado, et al.,1999) Investigó en procesos tales como solución de problemas, distorsiones cognitivas.

Meichenbaum y Beck (en Cruzado, et al.,1999), se basaban en contenidos del pensamiento: autoinstrucciones y pensamientos automáticos.

Asimismo, existen importantes diferencias en las estrategias de intervención. A pesar de estas diferencias se pueden señalar las siguientes características comunes a todas ellas:

1. El cambio conductual se haya mediado por las actividades cognitivas.
2. La aceptación del determinismo recíproco entre el pensamiento, el ambiente y la conducta.
3. Las técnicas aplicadas en este enfoque son las de reestructuración cognitiva, solución de problemas, entrenamiento autoinstruccional.
4. La relación terapéutica es colaborativa y se enfatiza el papel activo de la persona.

Finalmente como lo menciona Good, et al., (1999), las autoverbalizaciones son más fáciles de retener y usar para los estudiantes que la información general presentada en lenguaje de tercera persona o incluso instrucciones presentadas en lenguaje de segunda persona (-primero haga esto, después haga esto...-) las

cuales deben ser internalizadas primero y luego traducidas a lenguaje de primera persona que pueda ser usado para guiar la conducta.

Además, al intentar verbalizar su pensamiento de modo abierto, los estudiantes construirán un aprendizaje nuevo de manera más activa y lo evaluarán con más reflexión de lo que podría ser de otra manera.

A partir de los enfoques anteriormente mencionados y retomando a autores como Rotter, Walter y Mishel (en Bornas y Servera, 1996) y Díaz (1999), el presente estudio se ubica dentro del enfoque cognitivo-conductual, el cual está diseñado para desarrollar en los estudiantes la capacidad para controlar su propia conducta por medio del establecimiento de objetivos, planeación, autoinstrucción, autosupervisión y autorreforzamiento, dicho enfoque refiere que algunas manifestaciones de la conducta del sujeto pueden ser aprendidas mediante el modelamiento y la discriminación de modelos de imitación y que dichas manifestaciones pueden ser observables.

Lo anterior se relaciona con los objetivos del presente estudio, en el cual se pretende realizar un entrenamiento en niños(as) para la adquisición de la capacidad de autocontrol por medio de un aprendizaje por modelamiento.

CAPITULO 2. Aprendizaje autorregulado

2.1. Relación entre aprendizaje autorregulado y autocontrol

Los enfoques mencionados en el capítulo anterior tratan al autocontrol de manera general, en el presente capítulo se abordará el tema específicamente desde el punto de vista de la educación.

Desde esta perspectiva se tratará de explicar el concepto de aprendizaje autorregulado, es decir, cómo se adquiere la capacidad de autocontrolar el propio aprendizaje.

Zimmerman (1989), menciona tres elementos importantes en el aprendizaje autorregulado que son:

1. Estrategias (procesos metacognitivos) de aprendizaje autorregulado que son utilizadas,
2. Objetivos académicos y
3. Autoeficacia del propio alumno.

Este mismo autor (en González y Thouron, 1994)) retoma estos elementos para definir el aprendizaje autorregulado como aquel que es realizado por el alumno, que puede considerarse como autocontrolado, en la medida que es metacognitivo (capacidad para analizar la propia experiencia, los procesos del pensamiento y generar conocimiento de uno mismo y el mundo que nos rodea).

Shunk (en Bueno y Celedonio, 1998) define como aprendizaje autorregulado aquel en el que el alumno participa activamente en su proceso de enseñanza aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y conductal.

Al respecto Jorba y Casellas (en Álvarez, González y Soler, 1999) señalan que el aprendizaje autorregulado pretende que los alumnos sean cada vez más autónomos, formándoles en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje, es decir, enseñándoles a "aprender a aprender".

Finalmente Kanfer y Goldstein (en Mahoney, 1997) definen el aprendizaje autorregulado como aquellos casos en los que el alumno dirige su propia conducta.

A manera de conclusión se puede decir que para que el alumno pueda desempeñarse con autocontrol en su proceso de aprendizaje, es necesario que se le entrene adecuadamente; por esto en el siguiente apartado se mencionaran las técnicas para poder adquirir la habilidad de autocontrol, por medio de un entrenamiento adecuado.

2.2. Técnicas de autocontrol

Las técnicas de autocontrol se pueden dividir en diferentes grupos:

1. Técnicas de control estimular:

Este tipo de técnicas fue introducido en un principio por Ferster, Nurnberger y Levitt (en Díaz, et al., 1999), asociados a problemas de obesidad.

La planificación en esta técnica es a partir del contexto estimular en el que tiene lugar la respuesta controlada de manera que su probabilidad sea alterada. En este caso la intervención se realiza antes de que la conducta tenga lugar, manipulando los estímulos discriminativos que la controlan.

Para Avia (en Díaz, et al., 1999), el control estimular implicaría las siguientes estrategias:

- ❖ *Restricción física:* Tiene como finalidad prevenir una respuesta.
- ❖ *Eliminación de estímulos:* Trata de eliminar los estímulos discriminativos que producen conductas conflictivas.
- ❖ *Cambiar los estímulos discriminativos:* El objetivo de esta estrategia es que las conductas objeto de control queden solamente bajo la influencia de determinados estímulos discriminativos.
- ❖ *Cambiar el medio social:* Introducir alguna persona en el contexto en el que se da la conducta, para que su presencia impida la realización de la respuesta problema.
- ❖ *Modificar las propias condiciones físicas o fisiológicas:* El objetivo es modificar el medio interno del sujeto de tal forma que se reduzca la probabilidad de ciertas respuestas.

2. Técnicas de programación conductual:

En este tipo de técnicas la intervención se realiza después de que la conducta se ha llevado a cabo. Con estas estrategias se manipulan y planifican las consecuencias de la respuesta a controlar.

Dentro de estas técnicas se encuentran las siguientes estrategias:

- ❖ *Autorreforzamiento:* Se habla de autorreforzamiento cuando es el propio individuo quien aplica exclusivamente y contingentemente las consecuencias reforzantes a una conducta.
- ❖ *Autocastigo:* Consiste en la autoadministración de consecuencias aversivas contingentemente a la realización de la conducta a eliminar.

- ❖ *Métodos encubiertos:* Propuestos por Cautela (1983) se caracterizan por utilizar la imaginación del sujeto para la representación de estímulos, respuestas y consecuencias, tanto reforzantes como aversivas.
- ❖ *Sensibilización encubierta:* consiste en que el sujeto se imagine a sí mismo realizando la conducta cuya frecuencia pretende reducir, y de manera contingente y brusca, pase a imaginar algún acontecimiento aversivo que a largo plazo dicho comportamiento podría producir.
- ❖ *Autorreforzamiento encubierto:* consiste en la imaginación de la conducta objeto de control y la autoadministración de consecuencias reforzantes también de manera imaginada.
- ❖ *Modelado encubierto:* utiliza la imaginación para presentar al sujeto un modelo seguro, hábil y capaz, que realiza la conducta temida.

3. Autoinstrucciones:

Esta técnica es formulada por Meichenbaum a partir de los trabajos de Luria y Vigotsky (en Díaz, et al., 1999) para tratar de abordar los problemas de ejecución que los niños hiperactivos manifiestan en la resolución de las tareas. Se dirige específicamente a promover el autocontrol del individuo, y consiste en aprender una serie de comentarios y sugerencias que controlen la realización de la tarea, de tal manera que el sujeto los internalice y generalice, transformándose así en un esquema cognitivo que vaya guiando su comportamiento.

Los pasos del entrenamiento autoinstruccional son los siguientes:

1. El modelo realiza la conducta, dándose las autoinstrucciones pertinentes en voz alta.
2. El sujeto realiza la conducta y el modelo le da las instrucciones en voz alta.
3. El sujeto realiza la conducta y se da las autoinstrucciones en voz alta.
4. Mientras el individuo realiza la tarea se da las autoinstrucciones en voz baja.

5. Finalmente, el sujeto realiza la tarea con autoinstrucciones encubiertas.

En este tipo de técnicas Kanfer (1977) encontró que como en todas las demás es importante destacar la necesidad de motivar al sujeto para el cambio.

2. 3. Ventajas de las técnicas de autocontrol

Existen diversas razones que justifican el interés que tienen las técnicas de autocontrol dentro de la modificación conductual. Una de las ventajas es que estas técnicas pueden aumentar el rango de aplicaciones más allá de aquellas disponibles con procedimientos manejados de manera externa. Es decir, las técnicas de autocontrol abarcan los procedimientos de modificación conductual hacia eventos que no son observables (por ejemplo, los pensamientos) o no siempre observables con facilidad.

Otra razón por el interés en el autocontrol es que la meta de la modificación conductual es entrenar a los individuos para controlar su propia conducta y lograr las metas seleccionadas, el control continuo sobre la persona por un agente externo no es un fin en sí mismo, y siempre que es posible, es un medio para lograr el autocontrol.

Además, esta técnica reconoce la necesidad de llevar a cabo la modificación de la conducta en el contexto natural donde ésta tiene lugar, ya que numerosos problemas de conducta tienen su origen o se hayan mantenidos por circunstancias de la vida cotidiana.

Otra de las ventajas de las técnicas de autocontrol resultan del desarrollo de sus procedimientos. Primero, dichos procedimientos permiten que varias técnicas se

extiendan más ampliamente hacia el público en comparación con técnicas llevadas a cabo por completo por terapeutas profesionales capacitados.

Una segunda ventaja de los procedimientos de autocontrol es que estos pueden ser menos costosos y más eficiente, y específicamente dentro del campo educativo, capacitan al alumno para jugar un papel más directo en su propia conducta.

En la actualidad las aplicaciones del autocontrol abarcan una variedad de problemas, como ansiedad, depresión, disfunción sexual, el comer en exceso, tabaquismo, abuso en el consumo de alcohol y manejo de enfermedades (Holroyd y Creer, Karoly y Kanfer (en Kazdin, 1998)).

Los resultados han demostrado que muchas aplicaciones de las técnicas de autocontrol, pueden ayudar a la gente a obtener control sobre su propia conducta como por ejemplo: Weiner y Cols, utilizaron esta técnica en problemas de depresión; Brewin, la ha utilizado ampliamente en muchas áreas de psicopatología; Meichenbaum y Goodman, han aplicado un análisis evolutivo de cómo aprenden los niños a internalizar la información relativa al procedimiento en una estrategia de terapia autoinstruccional (en Caballo, 1998).

Recientemente Lazarus, Erik Klinger, Carver y Schreier (en Santacreu, 1998) entre otros han realizado investigaciones sobre las técnicas de autocontrol en diferentes ámbitos, como lo es la investigación sobre las estrategias que la gente emplea para afrontar el estrés, sobre los intereses y planes cognitivos y sobre la atención y la autorregulación en la solución de problemas.

2.4. Estrategias autoinstruccionales

Según Díaz, et al., (1999) las autoinstrucciones son una técnica que se dirigen específicamente a promover el autocontrol del individuo, y consiste en aprender una serie de comentarios y sugerencias que controlen la realización de la tarea, de tal manera que el sujeto los internalice y generalice, transformándose así en un esquema cognitivo que vaya guiando su comportamiento.

De la misma manera Santacreau (en Caballo, et al., 1998) señala que las autoinstrucciones se refieren al lenguaje interno a "lo que uno se dice a sí mismo", frente a las instrucciones que dan los demás. Hacen referencia a las cogniciones en forma de lenguaje, dejando a parte las imágenes.

Sin embargo, es importante mencionar que las autoinstrucciones no solamente se refieren a todas las cogniciones en términos de "lenguaje interno", sino a las verbalizaciones internas que acompañan a la actividad del sujeto, es decir, son instrucciones u órdenes que el sujeto se da a sí mismo para dirigir su conducta. Estas verbalizaciones son coherentes con la propia actuación del sujeto. Por ejemplo: "Voy a ponerme a trabajar", "No puedo seguir corriendo", "Voy a alcanzarlo", serían autoinstrucciones que la persona se daría justo antes de iniciar la actuación.

Este lenguaje interno o autoinstrucciones, a través del cual el sujeto se habla a sí mismo, es un mecanismo que puede ayudar al sujeto a encontrar la solución o ha actuar de manera más eficaz.

El marco en el que surgen investigaciones con respecto al entrenamiento autoinstruccionales es el que actualmente se ha denominado modificación de conducta cognitiva, en cuyo modelo de cambio de comportamiento se entiende que hay una interrelación entre las respuestas motoras y las cogniciones, y que

los procesos de cambio incluyen aprendizajes por condicionamiento (operante y clásico), por observación de modelos e instruccionales (a través del lenguaje).

Si bien el entrenamiento en autoinstrucciones alcanzó relevancia y reconocimiento dentro de la modificación de conducta cognitiva a comienzos de los años setenta, el entrenamiento en el control del lenguaje interno con fines terapéuticos ya había sido empleado por autores ajenos a la terapia de la conducta en años anteriores.

Como señala Kazdin (1983), el francés Émile Coué diseñó un procedimiento de autosugestión basado en autodeclaraciones optimistas para el tratamiento de una amplia gama de problemas físicos, fisiológicos y psicológicos.

Además de Coué, otros autores, como por ejemplo Bain, Peale y Maltz (en Ruiz, 1999) utilizaron igualmente la modificación del lenguaje interno como estrategia terapéutica de autosuperación.

Hasta aquí se ha tratado de definir el término de autoinstrucciones, sin embargo resulta conveniente señalar en que consiste esta técnica.

El punto de partida de la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre autoinstrucciones fueron los estudios y las teorías sobre el papel del lenguaje en el desarrollo infantil realizados por los psicólogos soviéticos Luria y Vigotsky (en Bornas, et al.,1994) sus aportaciones teóricas sobre adquisición del lenguaje encubierto son las que sirvieron a diversos autores como punto de partida para investigar el papel que juegan las autoinstrucciones y el diálogo interno en la conducta de los individuos.

Progresivamente, el papel de las autoinstrucciones verbales en la actividad se convirtió en un tópico de interés experimental por ejemplo McGuigan y Wine (en

Berk, 1999) afirman que a los tres años la actividad en una tarea numérica conceptual, podría mejorar considerablemente por medio del entrenamiento en mediación verbal encubierta.

Entre los autores que dedicaron mayor atención al papel de las autoinstrucciones en la regulación de la conducta se encuentra Meichenbaum (en Mahoney, 1983) y sus colaboradores de la Universidad de Waterloo. Sus trabajos de investigación y sus observaciones clínicas les llevaron a diseñar la técnica de intervención conocida como entrenamiento autoinstruccional.

El desarrollo de la técnica llevada a cabo por Meichenbaum se justifica en los trabajos de Luria (1987) y Vigotsky (en Bornas, et al., 1994) en los que se establece que el lenguaje en los niños(as) pequeños no tienen la función de comunicarse con otros, sino más bien la de guiar u ordenar su propia conducta externa.

Para Meichenbaum la tendencia a repetir literalmente las instrucciones dadas era coherente con las sugerencias de Luria (1987) sobre los estadios por los que pasa el niño para llegar a aprender el control interno de la emisión o inhibición de sus respuestas motoras voluntarias. Los tres estadios propuestos por Luria (1987) son:

1. Inicialmente la actividad del niño se encuentra controlada por las instrucciones y reacciones de los agentes externos (por ejemplo: los padres), es decir, la conducta del niño(a) es controlada y dirigida por las instrucciones verbales emitidas por los adultos.
2. Posteriormente comienza a regular algunas de sus propias acciones a través de autoinstrucciones audibles, es decir, el niño(a) va dándose instrucciones verbales semejantes a las que le dan los adultos para dirigir su propia conducta.

3. Finalmente, en la tercera etapa, los niños(as) guían su propia conducta a través de un lenguaje encubierto. Estas verbalizaciones persisten en los niños(as) y podemos observarlo en los adultos en ciertas ocasiones, especialmente mientras están aprendiendo a realizar una tarea complicada, como aprender a conducir, o cocinando un plato nuevo.

Los datos presentados por Vigostky en un trabajo relativo al lenguaje privado de los adultos, ponen de manifiesto que, efectivamente las verbalizaciones audibles y comprensibles van disminuyendo con la edad, pero aumenten en la medida que los sujetos se enfrentan con una tarea de mayor relevancia o complicación.

En definitiva, los estadios propuestos por Luria (1987) permitieron a Meichenbaum diseñar los pasos y la secuencia necesaria para llevar a cabo un entrenamiento en autoinstrucciones que optimizara el lenguaje interno para la realización adecuada de tareas o acciones concretas.

De igual manera, las sugerencias de Vigotsky (en Little, 1996) de que la internalización del lenguaje es un proceso complejo que va mas allá del simple desvanecimiento gradual del habla, así como las aportaciones de la psicología cognitiva en general y las referidas al desarrollo metacognitivo, sirvieron de base a Meichenbaum para completar en años posteriores los elementos que debe contener un entrenamiento en autoinstrucciones, al incluir como parte del mismo autoverbalizaciones que faciliten la generalización a otras tareas, problemas, acciones o contextos de los resultados obtenidos mediante el entrenamiento concreto realizado.

El entrenamiento en autoinstrucciones supone, por tanto, establecer verbalizaciones internas adecuadas que permitan la realización o el afrontamiento de una determinada tarea, situación o acontecimiento.

Por otra parte, Meichenbaum retoma las preguntas planteadas en la "técnica de la solución de problemas" de Goldfried y D'Zurilla (Santacreu (en Caballo, et al., 1998)) como marco general, las cuales son:

1. Definición de la situación general y planteamiento del problema o tarea.
2. Evaluar y definir lo más operativamente posible el problema planteado.
3. Generar una lista de posibles soluciones pertinentes al problema.
4. Decidirse por una solución evaluando previamente las posibles consecuencias, ganancias o pérdidas y alcance de la solución propuesta.
5. Verificar los resultados de la decisión en función de los logros alcanzados.

Meichenbaum utiliza como marco general las instrucciones relativas a la *solución de problemas* añadiendo dos aspectos importantes: las verbalizaciones de autorrefuerzo y las de autocorrección. Estos dos elementos facilitan la consecución de las metas, ya que ayudan al sujeto a persistir en la búsqueda de la solución más adecuada.

Los primeros trabajos realizados por Meichenbaum y colaboradores, fueron en el ámbito de la impulsividad infantil Meichenbaum y Goodman (en Bornas, et al., 1996), partiendo de los supuestos de Luria y Vigotsky, diseñaron un programa de entrenamiento autoinstruccional para enseñar a niños(as) impulsivos, que trabajaban demasiado rápido y con una alta tasa de errores, autoverbalizaciones encaminadas a desarrollar autocontrol en la realización de tareas.

El entrenamiento en autoinstrucciones que diseñaron para estos niños(as) incluía preguntas sobre qué tipo de tareas debían realizar, qué pasos eran los más adecuados para realizarla correctamente, qué hacer ante los errores y cómo se

elogiaban ante los pasos bien realizados al finalizar el trabajo. Durante el entrenamiento se realizaron las siguientes fases:

1. Un adulto ejecutó inicialmente la tarea, mientras hablaba para sí mismo en voz alta (modelamiento cognitivo).
2. El niño(a), entonces, realizó la misma tarea bajo la dirección de las instrucciones del modelo (guía externa explícita).
3. Entonces, el niño(a) ejecutó la tarea mientras se instruía a sí mismo en voz alta (autoguía explícita).
4. El niño(a) murmura las instrucciones para sí mismo a medida que ejecuta la tarea (autoguía explícita desvanecida).
5. Finalmente el niño(a) realiza la tarea, mientras guía su actividad por medio del habla privada (autoinstrucciones).

En trabajos posteriores, Meichenbaum y otros autores entendieron que las autoinstrucciones mejorarían su eficacia si se ajustaban aun proceso de solución de problemas que siguiera unas determinadas fases que se resumen de la siguiente manera:

- ✓ Identificar el problema ¿Qué tengo que hacer?
- ✓ Centrar la atención en la respuesta ¿Qué me piden que haga?
- ✓ Autoevaluarse ¿Qué material tengo?
- ✓ Autorreforzarse ¿Cómo lo estoy haciendo?
- ✓ Corregir los errores ¿Cómo lo hice?

El procedimiento general de entrenamiento de autoinstrucciones, ha sido descrito por Meichenbaum en numerosos trabajos y consta de cinco fases:

1. El adulto actúa como modelo y lleva a cabo una tarea mientras se habla a sí mismo en voz alta sobre lo que está haciendo (modelado cognitivo).
2. El niño(a) lleva a cabo la misma tarea del ejemplo propuesto por el adulto, bajo la dirección de las instrucciones de éste (guía externa en voz alta).

3. El niño(a) lleva a cabo la tarea mientras se dirige a sí mismo en voz alta (autoinstrucción en voz alta).
4. El niño(a) lleva a cabo la tarea de nuevo, mientras cuchichea las instrucciones para sí mismo (autoinstrucciones enmascaradas).
5. El niño(a) guía su propio comportamiento a través de autoinstrucciones internas, mientras va desarrollando la tarea (autoinstrucciones encubiertas).

Para entender el tipo de instrucciones que Meichenbaum (Santacreu (en Caballo, et al.,1998)) sugiere como marco general para cualquier tarea, se describirá un ejemplo de una tarea escolar, como pintar un rectángulo en el pizarrón. En este caso, el terapeuta tiene como objetivo reducir la impulsividad y mejorar el enfrentamiento a los fracasos en un niño(a) hiperactivo. De acuerdo con el procedimiento señalado anteriormente, el terapeuta trata de enseñarle al niño(a) verbalizaciones correctas para enfrentar el problema, el cual se puede describir en los siguientes puntos:

1. Definir el problema ("¿Qué tengo que hacer?")
2. Guía de la respuesta ("¿Cómo tengo que hacerlo? Despacio... una raya hacia abajo")
3. Autorrefuerzo ("Lo estoy haciendo bastante bien")
4. Autocorrección, en el caso de que no se alcance el objetivo propuesto, afrontando el error. ("Esta bien, si cometo un error puedo continuar. Iré más despacio")

Esta técnica se ha aplicado a muy diversos problemas entre los que cabe destacar: hiperactividad, impulsividad, delincuencia, ansiedad, depresión, fobias, habilidades sociales, estrés y dificultades de aprendizaje. Como técnica de aprendizaje ha demostrado su eficacia en la mayoría de los problemas planteados, en especial en los casos en los que la impulsividad tiene un valor predominante.

Otro de los ejemplos de entrenamiento en autoinstrucciones concretas para enseñar a un niño(a) a no cometer demasiados errores ante una tarea de dibujo (trabajo inicial de Meichenbaum y Goodman) podría incluir los siguientes pasos y tipo de autoverbalizaciones:

1. Definición de problema: ¿Qué tengo que hacer? “tengo que colorear este dibujo”
2. Aproximación al problema: ¿Qué me piden que haga? “Que coloree esta casita y su jardín sin salirme de los bordes del dibujo”.
3. Focalización de la tarea: ¿Tengo las pinturas que necesito? “Sí, aquí esta la pintura verde, azul, etc...”
4. Autorrefuerzo: “Ya he terminado el tejado y no me he salido del borde” ¡Que bien! “Me gusta” “Lo estoy haciendo muy bien”.
5. Verbalizaciones para hacer frente a los errores: “Al pintar la puerta me he salido un poco del borde” “Bueno no importa” “Voy a borrarlo con mucho cuidado” “Tengo que procurar ir un poco más despacio cuando estoy coloreando cerca de los bordes para no salirme”
6. Autoevaluación: “¿He pintado todo el dibujo?” “Sí esta todo coloreado” “¿Esta todo bien? ”Sí”.
7. Autorrefuerzo: “Muy bien” “He coloreado este dibujo bastante bien. Me gusta como me ha quedado. Lo he hecho muy bien”.

Según el nivel de ejecución del niño(a), la tarea se puede descomponer en unidades más o menos pequeñas y la secuencia de autoinstrucciones o algunos de los pasos se repetirán en cada una de ellas.

Partiendo del éxito conseguido por Meichenbaum y Goodman en sus investigaciones, numerosos autores como por ejemplo Camp, Douglas, Finch, Kendall, Finch, y Palkes (en Ruiz, 1999) informaron de resultados positivos en la mejora de una amplia gama de problemas infantiles relacionados

fundamentalmente con conductas desadaptativas y de rendimiento de niños(as) hiperactivos, impulsivos, agresivos o con problemas emocionales como consecuencia del entrenamiento en autoinstrucciones realizado para incrementar el control de su lenguaje interno.

Bender (en Santacreu, 1998) obtiene resultados con niños(as) impulsivos y en su trabajo queda claro que la repetición de las autoinstrucciones, mientras el niño(a) hace las tareas, resulta ser el componente más eficaz del programa de intervención.

Por su parte, Camp y Cols (en Caballo, et al., 1998) llevaron a cabo un tratamiento con niños(as) enuréticos, el cual muestra resultados similares, quedando patente el control del comportamiento a través del propio lenguaje.

Parrish y Ericson (1981), compararon el efecto del tratamiento con autoinstrucciones y un tratamiento con "instrucciones de analizar y revisar cuidadosamente", en niños(as) impulsivos no institucionalizados. Llevaron a cabo un diseño con cuatro grupos: a) instrucciones de revisar las tareas cuidadosamente, b) autoinstrucciones, c) instrucciones de revisar más autoinstrucciones, y d) grupo de control. Sorprendentemente, los tratamientos por separado obtuvieron mejores resultados que el tratamiento combinado y, en cualquier caso, todos los tratamientos obtuvieron reducciones significativas en los errores de los exámenes, que se llevaron a cabo durante el tratamiento y las cinco semanas postratamiento. Sin embargo, el tiempo de reflexión de los niños(as) no aumentó significativamente.

Los estudios de Bornstein y Quevillon (1976), y en especial, el llevado a cabo por Kendall y Braswel (1985), son muy elocuentes, poniendo de manifiesto la mayor

eficacia de las autoinstrucciones en este tipo de problemas (asociación de procedimientos operantes y cognitivos).

En el caso de niños(as) hiperactivos se han llevado a cabo estudios sobre la generalización del tratamiento en autoinstrucciones, intentando averiguar que tipo de instrucciones podría favorecer dicha generalización.

En el estudio llevado a cabo por Kendall y Wilcox (1980), se compara el uso de autoinstrucciones generales (útiles para afrontar cualquier tarea o situación) con autoinstrucciones específicas (relativas a una tarea específica, por ejemplo tareas de cálculo). Los resultados muestran que el uso de autoinstrucciones generales frente a autoinstrucciones específicas facilitan la generalización.

Kanfer, Karoly y Newman (1975), realizan un estudio de la fobia a la oscuridad mediante la técnica de autoinstrucciones. En este estudio, en el grupo 1 se inducen autoinstrucciones relativas a la bondad del estímulo (p.ej., “En la oscuridad hay muchas cosas buenas”); en el grupo 2, autoinstrucciones relativas a la capacidad del sujeto (p.ej., “Puedo moverme en lugares oscuros”), y en el grupo 3; instrucciones neutras. Los resultados mostraron que tanto el grupo 1 como el grupo 2 redujeron la fobia en mayor medida que el grupo control.

Otros de los autores que han utilizado con éxito el entrenamiento en autoinstrucciones son Graham y Harris (en Alonso, 2000) en estructuras textuales como por ejemplo el vocabulario.

Este tipo de entrenamiento, ha sido desarrollado en el contexto de un amplio programa de enseñanza de la composición; parte del análisis previo de las acciones de que consta una determinada tarea, acciones que se presentan en forma de pasos o reglas explícitas a seguir. Por ejemplo, Alonso (2000) señala

que para enseñar a los niños(as) a planificar una narración o un ensayo de tipo argumentativo aprovechando el conocimiento que poseen de la estructura de las narraciones y la argumentación respectivamente, propone seguir las siguientes estrategias:

Para la narración:

1. Mira el dibujo.
2. Deja que la mente corra con libertad.
3. Escribe el relato respondiendo (autoinstrucciones):
 - ¿Quiénes salen en el relato?
 - ¿Cuándo transcurre el relato?
 - ¿Dónde transcurre el relato?
 - ¿Qué quiere conseguir el personaje principal?
 - ¿Qué sucede cuando trata de conseguirlo?
 - ¿Cómo termina el relato?
 - ¿Cuáles son los sentimientos del protagonista?

Para los ensayos de tipo argumentativo:

1. ¿Quién va a leer esto?
2. ¿Sobre que tema voy a escribir?
3. ¿De qué intento convencer a los lectores?
4. ¿Cuáles son las razones a favor?
5. ¿Qué se podría contraargumentar?
6. ¿Cómo concluir?

Siguiendo los principios derivados de los trabajos sobre la modificación de la conducta cognitiva Alonso, et al., (2000) señala que la razón principal que guía el proceso de entrenamiento autoinstruccional es que aunque el aprendizaje no es un proceso mecánico, sino constructivo, se ve facilitado en gran medida, cuando se descompone la tarea o actividad en pequeños pasos y se va modelando progresivamente el aprendizaje de los sujetos.

Recientemente Ruiz (1999) ha llevado a cabo un estudio de caso único para el tratamiento de una fobia a la oscuridad, mediante la técnica de autoinstrucciones en un niño de 6 años. Siguiendo el procedimiento señalado por Meichenbaum, el niño recorría, de la mano del terapeuta, una casa a oscuras mientras éste se daba autoinstrucciones sobre como debía actuar. Después el niño(a) repetía las autoinstrucciones en voz alta, acompañado del terapeuta. Finalmente el niño hacía solo el recorrido diciendo las instrucciones en voz alta y, después, encubiertamente. Con la ayuda de los padres, el niño(a) repitió dos veces cada día el entrenamiento en su casa, debiendo utilizarlo, además, si se despertaba por la noche. Pasados 10 días, el niño(a) no manifestaba en absoluto signos de ansiedad, tanto si se le exponía a situaciones de oscuridad, como si por casualidad se despertaba por la noche o se apagaba la luz de la escalera.

Asimismo, se han llevado a cabo numerosos estudios en los que se ha demostrado la eficacia del procedimiento propuesto por Meichenbaum y Goodman.

Así por ejemplo autores como Baker y Winston, Fish y Pervan, Robin, Armel y O'Leary, Bonmarito y Meichenbaum, Leon y Pepe, Burgio, Witman y Johson (en Ruiz, et al., 1999) han utilizado este procedimiento en distintos problemas escolares, por ejemplo en dificultades de aprendizaje de lectura, escritura, dibujo, aritmética o estrategias de resolución de problemas de intervención para incrementar habilidades interpersonales en el aula, la atención al profesor o la creatividad de los alumnos, en el caso de niños(as) con dificultades de aprendizaje, en el caso de niños(as) con problemas de escritura; en la comprensión lectora; en la mejora del cálculo y en programas para mejorar la atención en tareas escolares, entre otros. Así como para el tratamiento de problemas de ansiedad, fobias, estrés y para problemas de autocontrol

relacionados con dificultades de resistencia a la tentación, demora de la gratificación, tolerancia a la estimulación aversiva o control de la ira

Finalmente, se puede decir que el niño(a) que formula preguntas al profesor tales como ¿Cómo lo voy a hacer?, ¿Lo estoy haciendo bien?, ¿Qué es lo que falla?, ¿Cómo puedo rectificar?, etc... demuestra un cierto grado de autonomía en el sentido que aquí se ha dado a este concepto, sin embargo, como señala Bornas (1998) lógicamente, no se puede esperar que el niño(a) de preescolar las pueda responder ni que se las formule siempre a sí mismo en lugar del maestro. En estos niveles lo importante es enseñarle a que las haga y empiece a dirigir las a sí mismo, ya que lo que se pretende es que el niño(a) desarrolle los procesos implicados en la autorregulación y adquiera realmente un mayor grado de autonomía personal.

CAPITULO 3. El niño preescolar y la autonomía

3.1. Características del niño(a) preescolar

Diversos autores han descrito acerca de las características generales en el desarrollo del niño(a) durante la etapa preescolar, para lo cual, es importante definir primeramente el concepto de desarrollo.

Gallego y Garrido (1998) consideran el desarrollo como una secuencia de cambios en la conducta, en el mundo del pensamiento y de los sentimientos que sigue un orden a lo largo del devenir cronológico de cada sujeto.

Una vez definido este concepto, se puede decir que el desarrollo en la etapa preescolar abarca de los tres a los seis años es cuando el niño(a) accede a un ambiente educativo se puede dividir en las siguientes áreas:

1. Área psicomotora
2. Área cognitivo-lingüística
3. Área socio-afectiva

3.1.1. Área psicomotora

Palacios, Cubero, Luque y Mora (1999) definen la psicomotricidad como el mundo de las relaciones psiquismo movimiento y movimiento psiquismo lo que implica un componente externo (acción) y un componente interno (la representación del cuerpo y sus posibilidades de movimiento).

Según Coste (en Gallego, 1998) la psicomotricidad es un nudo que une psiquismo y movimiento.

Para Gallego et al.,(1998), el objetivo del desarrollo psicomotor es el control del propio cuerpo.

Características generales de esta etapa son la maduración del sistema muscular y nervioso y la estructura ósea, habiendo aparecido ya la primera dentición.

Específicamente en cuanto al desarrollo psicomotor de este periodo, Palacios, Marchesi y Coll (1999) señalan que el buen control que antes existía para los brazos se va a perfeccionar y a extender ahora a las piernas. Además, el control va a ir poco a poco alcanzando a las partes más alejadas del eje corporal, haciendo posible un manejo fino de los músculos que controlan el movimiento de la muñeca y de los dedos. Por consiguiente, los progresos van afectar tanto a la motricidad gruesa, como a la motricidad fina.

Los más importantes cambios que durante estos años ocurren en el desarrollo psicomotor son:

3-6 años

- ✓ Establecimiento de la preferencia lateral.
- ✓ Representación del cuerpo: La idea que un niño(a) tiene sobre su cuerpo, sobre las diferentes partes de él mismo y los movimientos que puede o no hacer con él, constituye lo que se conoce como esquema corporal. Suele conseguirse hacia los cinco años. Un esquema corporal está construido cuando el niño conoce la imagen de su cuerpo, sabe que forma parte de su identidad, percibe una globalidad formada por varios elementos, reconoce la diferencia entre sus posturas, y anticipa los movimientos que va a hacer y sus consecuencias (Mora y Palacios (en Pérez y Picón, 1998)).
- ✓ Aumento de la independencia motriz: Entre los tres y los seis años se incrementa la capacidad para controlar por separado cada segmento motor. Por ejemplo, hacer un movimiento complejo con una mano sin que se mueva la otra.

- ✓ Aumenta de la coordinación dinámica general: Lo más importante de la coordinación es que la secuencia se automatiza, permitiendo su ejecución sin que el sujeto tenga que estar gastando en ello recursos que requieren de toda su atención. Por ejemplo: subir escaleras alternando las piernas.
- ✓ Ajuste del tono muscular: A través de sus experiencias con los objetos con los que se relacionan los niños(as) van aprendiendo a ajustar su tono muscular a las exigencias de cada situación. Ese ajuste es importante, pues no sólo garantiza una mayor adecuación de la acción a su objetivo, sino que además tiene una vertiente de representación y control voluntario del propio cuerpo. Por ejemplo, no utiliza la misma tensión para empujar una silla que para levantar una pelota.
- ✓ Mejor estructuración del espacio: El niño(a) va controlando su cuerpo relacionándolo con la situación de los objetos y de las personas existentes en el espacio donde se desarrolla. Los planos espaciales arriba-abajo, derecha izquierda, dentro-fuera, grande-pequeño, los domina primero mediante la acción y después mediante la representación.
- ✓ Estructuración del tiempo: Los niños(as) han de situar sus experiencias en unos ciclos. No les resulta fácil distinguir entre lo sucedido en el sueño o en la vigilia, entre antes-después, mañana-tarde-noche o ayer-hoy-mañana. Se consigue con posterioridad la estructuración espacial.

Otras habilidades motrices según Bueno y Castañedo (1998) son:

- ✓ Ensarta cuentas hábilmente.
- ✓ Maneja bien lapiceros.
- ✓ Puede copiar un cuadro, letras, números y dibujos.
- ✓ Le falta equilibrio estático y dinámico, así como coordinación entre grupos musculares para lanzar una pelota controlando su trayectoria.

Sin embargo los logros más significativos que se dan de los 5 a los 6 años en cuanto a la motricidad son:

Motricidad Gruesa:

- ✓ Marcha totalmente rítmica. Puede producir desarmonías voluntariamente.
- ✓ Mantiene sin dificultad una postura equilibrada y simétrica.
- ✓ Su grado de coordinación le permite aprender a nadar, a montar en bicicleta, intenta patinar.
- ✓ Puede marchar al ritmo, con música o percusión, acelerar y desacelerar al compás, incluso con los ojos cerrados. Usa la danza como medio de expresión.
- ✓ Mantiene el equilibrio sobre una pierna y puede saltar sobre ella. Juega a saltar obstáculos.
- ✓ Puede lanzar cualquier cosa y recoger objetos pequeños que le lancen.

Motricidad Fina:

- ✓ Predominación lateral.
- ✓ Aumenta su capacidad para manipular objetos. Usa instrumentos correctamente como el tenedor, cuchillo, martillo, etc...
- ✓ Puede recortar con los dedos.
- ✓ Arma rompecabezas demás de tres piezas.
- ✓ Colorea homogéneamente, copia triángulos, realiza laberintos complejos.
- ✓ Conoce y reproduce todas las letras (cerca de los 6 años), y puede escribir su nombre.
- ✓ Dibuja la figura humana, completa y añade prendas de vestir.
- ✓ Puede vestirse y desvestirse, asearse y bañarse.

3.1.2. Área cognitivo-lingüística

Durante este periodo cronológico los niños(as) representan un pensamiento más flexible que durante la etapa sensoriomotora.

La presente investigación abarca la segunda etapa del desarrollo cognitivo de Piaget que es la preoperacional, este periodo abarca el rango de los dos años a alrededor de los siete: la edad de los niños(as) preescolares y de primer grado de primaria. En esta etapa, lo que distingue a los niños(as) es el desarrollo de modos simbólicos de representación. Los niños(as) ya no necesitan que los objetos estén presentes para entenderlos. Esta comprensión les permite usar el lenguaje, imitar a otros, participar en juegos simbólicos y hacer modelos o dibujar representaciones gráficas de los objetos y las experiencias previas.

Hacia el final de esta etapa del desarrollo, los niños(as) pueden participar en la solución de problemas intuitivos, como copiar un diseño.

Según Rathus (en Henson y Eller, 2000) los componentes básicos del lenguaje que aprende un niño(a) incluye la **fonología** (el significado de los sonidos), la **morfología** (definida como unidades de significado), y la **semántica** (el significado de palabras y grupos de palabras).

A si mismo, la Biblioteca Practica para Padres y Educadores (2000) menciona que dos de las primeras tareas en el desarrollo del lenguaje consisten en aprender a distinguir las diferencias entre los fonemas y a producirlos en forma adecuada.

Aunque Piaget consideraba al lenguaje como el medio de comunicar el pensamiento, tanto él como Vigostky (en Bermejo, 1994) coincidían en que el desarrollo lingüístico o del lenguaje es un comportamiento primordial del desarrollo y funcionamiento cognitivo del niño.

La escuela, efectivamente, constituye para los niños(as) un activador lingüístico, les coloca ante la necesidad de tener que adquirir y tener que manejar continuamente nuevas palabras y conceptos, ayudándoles a asimilar un conocimiento global del mundo, es decir, del medio natural y del medio social les obliga a convivir con otros niños(as) y comunicarse entre sí y con otras personas.

Puede decirse que en estos momentos el habla empieza a adquirir para ellos una importancia esencial. Coincidiendo todo esto con una etapa en la que un cúmulo de nuevos aprendizajes va a desplegarse ante su curiosidad. Entre otros, el de la lectura y la escritura, directamente relacionados con la función verbal.

Entre los cinco y los seis años el lenguaje va a quedar prácticamente estructurado, las características más importantes de este periodo son:

- ✓ A esta edad, el 97% de los niños(as) pueden hacerse comprender por extraños.
- ✓ El niño utiliza correctamente las reglas gramaticales, empieza a formar oraciones completas y bien estructuradas, incluso frases subordinadas y condicionales.
- ✓ Posee un vocabulario de más de 2,000 palabras que es capaz de aplicar con bastante precisión.
- ✓ La paulatina maduración del mensaje verbal, le permitirá darse cuenta de que el habla puede utilizarse para transmitir las propias necesidades y deseos a los demás.
- ✓ Asimismo, mediante el lenguaje imitativo que se manifiesta en los juegos dramáticos, ha tenido ocasión de descubrir además que las personas tienen ideas distintas y pueden expresarlas verbalmente de muchas maneras.
- ✓ Aumenta la agresividad verbal; utiliza el lenguaje como medio de expresión de su frustración.

- ✓ Un niño(a) de cinco a seis años ya ha descubierto que es una valiosa herramienta de innumerables aplicaciones prácticas.

En cuanto al área cognitivo-perceptiva:

- ✓ Se establece la memoria, en cuanto a la ordenación de hechos en el tiempo; comprende conceptos como ayer, hoy, mañana, antes, ahora, después; mañana, tarde y noche.
- ✓ Puede orientarse en el espacio y en el tiempo y es capaz de verbalizarlos.
- ✓ Puede imitar gestos de alguien que tiene enfrente, pero lo hará de modo de espejo.
- ✓ Conoce la función y el nombre de casi todas las partes del cuerpo y puede explicar las funciones básicas de los órganos internos.
- ✓ Aparece el "yo" como mediador entre impulsos y normas.
- ✓ Su capacidad de abstracción no está aún del todo formada: Asimila las partes y extrae conclusiones con respecto a una categoría.
- ✓ Atiende a los aspectos sobresalientes del problema, olvidando otras categorías.

El lenguaje en este periodo es fundamentalmente egocéntrico y socializado. Según Piaget y Vigotsky (en Berk, 1999) este lenguaje no tiene en cuenta las necesidades de quien escucha, pero poco a poco el lenguaje se convierte en el principal mecanismo de comunicación para el niño(a).

El egocentrismo, como lo señalan Henson, et al., (2000) sigue siendo el carácter dominante en el pensamiento infantil; pero entre los cinco y los siete años se producirán radicales cambios. Se dice que en las primeras fases del lenguaje el niño habla, sobre todo, de sí mismo y para sí mismo, utilizando a los demás únicamente como auditorio. Poco a poco, sin embargo, empezará a tener en

cuenta la presencia de otras personas. Hasta los cuatro años ignora por completo la intervención que puedan o deseen tener los demás; en cambio probablemente antes de los seis años comenzará a contar con los compañeros.

Paulatinamente este egocentrismo ira desapareciendo de su pensamiento ante el impulso de cada vez más apremiante de la realidad. La misma resistencia que tenga que pueda hallar en sus compañeros de juego, con respecto al cumplimiento de sus deseos, hace que tenga que percatarse de la existencia de un mundo exterior claramente delimitado y cuyas exigencias y necesidades no siempre van a estar forzosamente en coincidencia con las suyas.

Este realismo inevitable, cuya objetividad va en aumento día con día, le abre paso hacia un pensamiento cuya naturaleza será cada vez más autocrítico, analista y racional.

3.1.3. Área socio-afectiva

De acuerdo con el análisis psicodinámico de Freud, el niño(a) de educación infantil en este periodo se encuentra en la etapa fálica de su desarrollo psicosexual, obteniendo placer en su estimulación genital. Circunstancias recogidas en este periodo son también los complejos de Edipo- en el niño- y de Electra- en la niña-. Como consecuencia de los conflictos originados el niño reprimirá sus deseos sexuales, se identificará con el padre del mismo sexo y entrara en un periodo de latencia. El superego (conciencia) se desarrolla a partir de la resolución de este conflicto.

Con respecto a la identificación y el desarrollo de comportamientos típicos de su sexo las interpretaciones son diferentes desde la óptica del psicoanálisis (resolución del conflicto de Edipo/Electra) que desde la teoría del aprendizaje social lo explica como posesión de atributos deseables de un modelo.

De cualquier forma, el resultado de la personalidad vendrá determinado por multitud de factores y comportamientos tales como sexo, valores, emociones autoconcepto; explicándose las mismas por diferencias biológicas-hormonales entre los sexos, factores psicosexuales, aprendizaje social y desarrollo cognitivo.

Específicamente, de los 5-6 años las características principales son las siguientes:

- ✓ Termina la etapa de rebeldía y autoafirmación. El niño(a) se vuelve conformista. Aprende, práctica y asume reglas de convivencia. Es más "bueno". Comienza el juego auténticamente cooperativo, aunque prevalecen las finalidades individuales sobre las colectivas. Manifiesta su preferencia por determinados compañeros de juego, y aparecen los amigos inseparables de su mismo sexo. Protege a los más pequeños, e intenta imponerles las reglas adultas: es exigente y cariñoso.
- ✓ Destacan su naturalidad y su sencillez.
- ✓ Imita a los padres para poseer los atributos positivos del modelo identificación, adopción de valores y creación de la conciencia.
- ✓ En la mesa, se comporta como un adulto; debe manejar correctamente todos los utensilios.
- ✓ Se adapta a los horarios.

Finalmente, durante este periodo la Biblioteca Práctica para Padres y Educadores, et al., (2000) menciona que a medida que el niño(a) va creciendo, son cada vez mas las tareas que puede realizar por sí solo, sin necesitar la ayuda del adulto. Con estos progresos, poco a poco, va configurando su autonomía y ganado paralelamente seguridad.

3. 2. La autonomía preescolar

Como se menciona anteriormente, los niños(as) en la etapa preescolar comienzan a adquirir progresivamente cierta autonomía que le permita resolver tareas disminuyendo la ayuda del adulto. Entre algunos de los autores más importantes que definen el término de autonomía son:

Bornas (1998) señala que es obvio que el niño(a) que come solo es más autónomo que aquel que no lo hace todavía. Pero no se puede reducir el concepto de autonomía a estas habilidades básicas motoras porque ser autónomo quiere decir también pensar, planificar, decidir, elegir; en definitiva un amplio abanico de habilidades cognitivas, sociales, comunicativas, adaptativas, etc...

El Diccionario de psicología y pedagogía (2002), define la autonomía como la condición de los sujetos que no dependen de nadie; como la capacidad de gobernarse por sus propios actos.

Por otra parte, la Biblioteca Magisterial (2001) señala que es la capacidad de gobernarse por sus actos propios; éste término designa a quien tiene independencia y que es capaz de autodirigirse.

Con respecto a lo anteriormente señalado, se puede decir que los niños(as) que se comportan con cierta autonomía, pueden buscar lo que les interesa, descubrir cómo realizar ciertas actividades, imaginar posibilidades, aceptar las dificultades que se presentan, crear otras alternativas, asumir pequeñas responsabilidades y convencerse de la existencia de ciertos límites.

En síntesis, pueden aprender con buenas posibilidades porque tienen deseos propios, se sienten seguros para interactuar con otros e indagar en su entorno.

Por el contrario Saz (2001) señala que la falta de autonomía se caracteriza por la dependencia, entendida ésta como la tendencia y/o necesidad de buscar la ayuda y la protección del adulto o alguna otra persona, al dirigirse a alguien para poder tomar una decisión debido a una pérdida o ausencia de maduración y de autonomía.

Esto supone que los niños(as) ni siquiera intentan hacer las cosas, resolver situaciones. La falta de límites, o la imposición de normas arbitrarias por parte de los adultos, limita las posibilidades de crear, imaginar y desear.

Los comportamientos dependientes conducen a acciones inseguras y a sentimientos angustiosos que inhiben el surgimiento de deseos propios y, por ende, las posibilidades de aprender.

Al respecto, Gallego et al., (1998), menciona que el enseñar al niño(a) a no depender excesivamente de las ayudas y aprobaciones adultas es la clave de la autonomía, y no es algo intrínseco al niño(a) su consecución sino de los adultos que le rodean. Para ello, la disminución progresiva de las ayudas para que se produzca la reacción o respuesta apropiada (ya sea en conocimientos, o en solucionar problemas morales) debe ser gradual e igualmente la reducción de la frecuencia en la que atendemos o elogiamos al niño(a) por lo que hace o dice, debe también ser paulatina a fin de que las conductas queden controladas por las motivaciones sociales y automáticas, pero ajustadas a las naturales de la comunidad (por ejemplo: al principio el niño(a) es atendido cuando acude al cuarto de baño, es aún dependiente, pero paulatinamente tales apoyos dejan de ser útiles socialmente).

Por otro lado, fomentar la adquisición de responsabilidad acorde a sus capacidades y conocimientos es otra fuente de autonomía, con ello aprenderá a

resolver los pequeños problemas (siempre que se permita que tales responsabilidades sean acordes a su estructura y conocimiento).

Como se menciona en capítulos anteriores, la autonomía en la etapa preescolar se entiende como aprender una serie de hábitos de higiene, alimentación y socialización dejando a un lado las tareas que se llevan a cabo en la escuela, es decir, el concepto de autonomía es tratado explícitamente al sistema motor sin considerar un aspecto relevante dentro de este que es el cognitivo como el pensar, imaginar, resolver problemas, etc...

Es necesario por lo tanto, entender la autonomía como el desarrollo de habilidades que el niño(a) necesita para autorregular sus acciones; y estas habilidades no son sólo motoras ni deben identificarse con hábitos sino que tienen esenciales componentes cognitivos. Como lo señala Bornas (1998):

Se puede decir que una persona es autónoma... cuyo sistema de regulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean. No se trata, claro, de quitar importancia a los aspectos sociales de la educación, simplemente se propone entender la autorregulación como sistema central que permite actuar tanto socialmente (es decir, interactuando con otros seres humanos) como individualmente (es decir, al hacer cosas a solas). (p.13)

Retomando lo anterior se puede decir que la educación preescolar, como primera educación formal que recibe el niño(a), tiene que favorecer su desarrollo integral con la finalidad de propiciarla formación de un ser autónomo, participativo, creativo y seguro de sí mismo.

CAPITULO 4. Método

4.1 Objetivos

Para fines de la presente investigación se consideran los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- ✓ Promover a través de la aplicación de un programa de autocontrol basado en estrategias autoinstruccionales la autonomía en las tareas escolares de niños(as) de 3º de Preescolar.

Objetivos Particulares:

1. Por medio de la aplicación del Programa de Autocontrol, el niño(a) del 3º de preescolar será capaz de realizar tareas escolares que impliquen la resolución de problemas sin ayuda del maestro.
2. A través de la aplicación de dicho programa, el niño(a) cometerá menos errores al realizar sus tareas escolares.
3. Además el niño(a) será capaz de adquirir una mayor calidad en sus tareas escolares y,
4. Utilizará el menor tiempo posible en la realización de dichas tareas.

4.2. Hipótesis de investigación:

H inv. 1: El grupo de niños(as) entrenados en técnicas de autocontrol disminuirá significativamente la solicitud de ayuda al adulto, en comparación con el grupo control.

H inv. 2: El grupo de niños(as) entrenados en técnicas de autocontrol disminuirá significativamente el número de errores cometidos en las tareas, en comparación con el grupo control.

H inv. 3: El grupo de niños(as) entrenados en técnicas de autocontrol aumentará significativamente la calidad de las tareas, en comparación con el grupo control.

H inv. 4: El grupo de niños(as) entrenados en técnicas de autocontrol disminuirá significativamente el tiempo empleado en la realización de las tareas, en comparación con el grupo control.

4.3. Variables

Variable Dependiente:

En esta investigación la variable dependiente fue la autonomía, la cual es definida como la habilidad de actuar o pensar por sí mismo sin necesidad de la ayuda de los demás.

Los aspectos a evaluar durante el desarrollo de las tareas escolares que impliquen la resolución de un problema fueron los siguientes:

1. **Solicitud de ayuda al adulto** (si el niño(a) pide ayuda al adulto de forma directa o indirecta),
2. **Número de errores cometidos** (se evaluaron dependiendo de las características de cada figura),
3. **Calidad de las tareas** (se evaluó el parecido del trabajo del niño(a) con el modelo original, es decir, si era exactamente igual al modelo, si presentaba rotaciones u omisiones en algunas de sus partes o bien si no se parecía en nada al modelo original) y
4. **Tiempo empleado en la realización de las tareas**, el cual fue registrado en el formato de observación (anexos 7 y 8), en donde se anotó la hora de inicio y

posteriormente se registró en el mismo la hora en que terminó cada niño(a), lo cual dio como resultado el tiempo total de realización de cada tarea.

Variable Independiente:

La variable independiente fue en este caso el Programa de autocontrol (ver anexos), el cual incluyó en una primera etapa un proceso de modelamiento, después se incluyó el manejo de las estrategias de autoinstrucciones y una etapa de retroalimentación, de la siguiente forma:

1. Definición del problema: ¿Qué tengo que hacer?
2. Aproximación al problema: ¿Qué me piden que haga?
3. Focalización de la atención: ¿Qué material tengo?
4. Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea: ¿Cómo lo estoy haciendo?
5. Auto-evaluación del producto final: ¿Cómo lo hice?

4.4. Sujetos

Se trabajó con una muestra de 12 sujetos seleccionados aleatoriamente por número de lista misma que nos fue proporcionada por la profesora del grupo, 6 sujetos para el grupo control y 6 para el grupo experimental, sin embargo por motivos de salud e inasistencia se excluyó un niño de cada grupo, por lo tanto el grupo control quedó formado por 5 niños, al igual que el grupo experimental, los cuales se encontraban en un rango de 5 años 11 meses de edad y que cursaban el último nivel de preescolar, de nivel socioeconómico medio y de una institución educativa pública.

4.5. Escenario

La aplicación de dicho programa se llevó a cabo en la institución educativa pública llamada "Rafael Donde" Clave: M1073-058, la cual se encuentra ubicada en Av. México 68 s/n, Pedregal de Carrasco 7ª sección, Delegación Coyoacán C.P.04700; en el turno matutino, cuenta con 12 aulas en buenas condiciones,

ventilación e iluminación en cada aula, espacio y mobiliario adecuado, una sala de usos múltiples, canchas deportivas, una dirección y seis sanitarios.

4.6. Instrumentos y Material

Para realizar dicha investigación se elaboró un programa de autocontrol basado en estrategias autoinstruccionales adaptadas y retomadas de las investigaciones hechas por Meichenbaum y Goodman (en Bornas, 1996).

Otro de los instrumentos utilizados en la presente investigación fueron dos formatos de observación en donde se registraron las cuatro categorías (solicitud de ayuda al adulto, número de errores cometidos, calidad de las tareas y tiempo empleado en la realización de las tareas).

El material que se empleó para la realización de las tareas fue el siguiente:

- ⇒ Diferentes figuras de fomi de diversos colores para formar los modelos
- ⇒ 12 cajas de cartón (Una por cada niño(a)) que contenía el material necesario para cada actividad(al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más).
- ⇒ 200 hojas blancas
- ⇒ Pegamento blanco (un recipiente por cada niño).

4.7. Procedimiento

La presente investigación se realizó en tres etapas, la **primera etapa** consistió en aplicar un Pretest, en la **segunda etapa** se aplicó el programa de autocontrol (intervención), el cuál fue dividido en tres momentos y en la **tercera etapa** se aplico un Postest. A continuación se describe en que consistió cada una de las etapas.

Primera Etapa (Pretest)

Esta primera etapa consistió en observar y registrar los siguientes aspectos:

1. Conducta de solicitar ayuda al adulto
2. Número de errores cometidos
3. Calidad de las tareas
4. Tiempo empleado en la realización de las tareas.

Dichos aspectos se observaron en el grupo control y en el grupo experimental. Esta etapa se realizó en cuatro sesiones (Anexo 2) para el grupo control y cuatro sesiones para el grupo experimental, con una duración de 20 minutos para realizar una tarea, cada sesión fue por día, es decir, cada uno de los grupos a lo largo de cuatro días realizaron cuatro tareas con el mismo nivel de dificultad.

Una vez que se distribuyó el material a los niños(as) se les dio la instrucción de la siguiente forma:

"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer la figura (se les dio el nombre correspondiente de la actividad que tenían que realizar) igual a ésta (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad), en sus cajas está el material que necesitan para hacerlo".

Después que se terminó de dar la instrucción, se comenzó con un registro de observación durante la realización de cada tarea (anexo 7 y 8) de los siguientes aspectos:

1. Hora de inicio
2. Frecuencia con que los niños(as) piden ayuda
3. Hora de término de la realización de la actividad de cada niño(a).

Es importante señalar que la persona que fungió como instructor permaneció callado después de dar las instrucciones correspondientes, sólo se podía dar al niño(a) respuestas vagas que incitaban al niño(a) a que evaluara su propio trabajo, evitando con esto que el instructor diera asesoría al niño(a) de manera directa sobre la realización de la actividad correspondiente, al finalizar la actividad se evaluaron los siguientes aspectos (anexos 9 y 10):

1. Número de errores cometidos y
2. Calidad de la tarea.

Este procedimiento se aplicó tanto al grupo experimental como al grupo control pero en horarios diferentes a lo largo de cuatro sesiones (una sesión por día) durante las cuales se realizaron las cuatro primeras tareas del programa de autocontrol, que fueron evaluadas al final de las tres etapas de la investigación (pretest, Intervención y posttest).

Segunda Etapa (Intervención)

En esta etapa se trabajó únicamente con el grupo experimental mediante 9 sesiones (Anexo 5), cada una de las sesiones fue de 30 minutos, las tareas fueron elaboradas con el mismo nivel de dificultad. Se aplicó el programa de autocontrol dividido en tres momentos, cada uno con un tipo de instrucción diferente, de tal forma que el programa fue aplicado de la siguiente manera:

✓ **Primer Momento:**

Se trabajó a lo largo de las primeras sesiones de esta etapa de intervención, para elaborar tres tareas con el mismo nivel de dificultad.

El instructor resolvía una actividad de modelamiento al mismo tiempo que daba de forma verbal cada una de las autoinstrucciones apoyándose con sus respectivas representaciones por medio de láminas, las cuales consistieron en dar las instrucciones de la siguiente manera:

1. Definición del problema:

“Observen bien este dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina No. 1 (Anexo3)), se les preguntó a los niños(as): ¿qué creen que está haciendo el niño?,... ¡Muy bien!, está pensando -¿Qué tengo que hacer?, ya sé, voy a hacer un...- Esto es lo que el niño pensó hacer (se les mostró y pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la actividad a realizar).

2. Aproximación al problema:

“Ahora observen bien este otro dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina No. 2 (Anexo 3)), se les preguntó a los niños(as): ¿En qué creen que está pensando el niño?,... ¡Muy bien!, está pensando -¿Qué me piden que haga?-. Esto es lo que el niño pensó hacer (se les mostró y pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la actividad a realizar)”.

3. Focalización de la atención:

“Ahora observen bien este otro dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina No.3 (Anexo3)), se les preguntó a los niños(as): ¿En qué creen que está pensando el niño?,... ¡Muy bien!, está

pensando -¿Qué material tengo?-. Esto es lo que el niño pensó hacer (se les mostró y pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la actividad a realizar)".

4. Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea:

"Observen bien este dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina No.4 (Anexo3)), se les preguntó a los niños(as): ¿qué creen que está haciendo el niño?,... ¡Muy bien!, está pensando -¿Cómo lo estoy haciendo?"

5. Auto-evaluación del producto final:

"Observen bien este último dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina No.5 (Anexo3)), se les preguntó a los niños(as): ¿qué creen que está haciendo el niño?,... ¡Muy bien!, está pensando -¿Cómo lo hice?"

Una vez que se despegaron del pizarrón todas las láminas, se les dijo a los niños(as) lo siguiente:

"Ahora queremos que ustedes solos hagan esta figura (Anexo 5), (se mostró y pegó el modelo correspondiente), como lo hizo el niño de los dibujos. En sus cajas que tienen está lo que necesitan para hacerlo, (se les dio la indicación para que comenzaran)"

En caso de que algún niño(a) solicitara ayuda el instructor trataba de orientarlo dándole opciones para elegir entre ellas la más adecuada y se le reforzaba socialmente (por ejemplo: *"lo estás haciendo muy bien"*).

Las instrucciones se utilizaron de tal manera que en cada sesión se fuera incrementando la participación de los niños(as) para que por sí solos dijeran la autoinstrucción correspondiente y, del mismo modo, fue disminuyendo la participación verbal del instructor. Este procedimiento se aplicó por igual, a lo largo de las tres sesiones.

✓ **Segundo Momento:**

En las siguientes sesiones de esta etapa de intervención, se trabajó con tres tareas con el mismo nivel de dificultad.

Se eliminó el modelamiento por parte del instructor, por lo que sólo quedaron como apoyo autoinstruccional las láminas correspondientes a éstas de la siguiente manera:

1. Definición del problema:

"Observen bien este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué está haciendo el niño?, ... (los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedará clara la autoinstrucción en cuestión).

2. Aproximación al problema:

"Ahora vean este otro dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿en qué está pensando el niño?, (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedará clara la autoinstrucción en cuestión).

3. Focalización de la atención:

"Y ahora en este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿en qué está pensando el niño?, (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedará clara la autoinstrucción en cuestión).

4. Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea:

"En este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué está haciendo el niño?, (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedará clara la autoinstrucción en cuestión).

5. Auto-evaluación del producto final:

"Y en este último dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué está haciendo el niño?, (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedará clara la autoinstrucción en cuestión).

Una vez que se despegaron del pizarrón todas las láminas, se les dijo a los niños(as) lo siguiente:

"Bueno ahora queremos que ustedes solos hagan esta figura (se mostró y se pegó el modelo en cuestión), como lo hizo el niño de los dibujos. En sus cajas está lo que necesitan para hacerlo".

En caso de que algún niño(a) pidiera ayuda, el instructor lo orientaba dándole opciones para elegir entre ellas la más adecuada y se reforzaba socialmente.

✓ **Tercer Momento:**

Se trabajó con las últimas tres tareas de esta intervención las cuales tendrían el mismo nivel de dificultad. Cabe señalar que no hubo ningún apoyo, por lo que los niños(as) tenían que recordar por sí mismos las autoinstrucciones; en el cual se utilizó la siguiente instrucción:

"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer esta figura" (se les dio el nombre correspondiente de la actividad que tenían que realizar) igual a éste (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad) en sus cajas esta el material que necesitan para hacerlo".

Por otra parte, el instructor se involucró lo menos posible en el desempeño de las tareas de los niños(as), ya que su ayuda se había ido disminuyendo a lo largo de los dos momentos anteriores. En caso de que algún niño(a) pidiera ayuda, sólo se le incitaba a que lo tratará de hacer él solo.

Tercera Etapa (Postest)

La finalidad que tuvo el llevar a cabo el postest fue comprobar si el programa de autocontrol que se aplicó en la etapa de intervención fue efectivo. Esta efectividad se observó por medio de la comparación de los datos que se obtuvieron a lo largo de las diferentes etapas.

Esta tercera etapa fue exactamente igual a la primera etapa (pretest), es decir, consistió en registrar los siguientes aspectos:

1. Conducta de solicitar ayuda al adulto
2. Número de errores cometidos
3. Calidad de las tareas
4. Tiempo empleado en la realización de las tareas.

Dichos aspectos se observaron en el grupo control y en el grupo experimental, constaron de cuatro sesiones para el grupo control y cuatro sesiones para el grupo experimental, con una duración de 20 minutos para realizar una tarea, cada sesión fue por día, es decir, cada uno de los grupos a lo largo de cuatro días realizaron cuatro tareas con el mismo nivel de dificultad.

Una vez que se distribuyó el material a los niños(as) se les dijo la instrucción de la siguiente forma:

"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer la figura (se les dijo el nombre correspondiente de la actividad que tenían que realizar) igual a ésta (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad), en sus cajas está el material que necesitan para hacerlo".

Después que se terminó de dar la instrucción, se comenzó con un registro de observación durante la realización de cada tarea (anexo 7 y 8) de los siguientes aspectos:

1. Hora de inicio
2. Frecuencia con que los niños(as) piden ayuda
3. Hora de término de la realización de la actividad de cada niño.

Es importante señalar que la persona que fungió como instructor permaneció callado después de dar las instrucciones correspondientes, sólo se podían dar al niño(a) respuestas vagas que le incitaban a evaluar su propio trabajo, evitando con esto que el instructor diera asesoría al niño(a) de manera directa sobre la realización de la actividad correspondiente, al finalizar la actividad se evaluaron los siguientes aspectos (anexos 9 y 10):

1. Número de errores cometidos y
2. Calidad de la tarea.

Este procedimiento se aplicó tanto al grupo experimental como al grupo control pero en horarios diferentes a lo largo de cuatro sesiones (una sesión por día) durante las cuales se realizaron las cuatro tareas del postest, que fueron evaluadas al final de las tres etapas de la presente investigación (Pretest, Intervención y Postest).

4.4. Evaluación del pretest y postest

El procedimiento para la evaluación consistió en el análisis de un registro de observación para cada una de las tareas en el cual se evaluaron los siguientes aspectos:

1. **La Conducta de solicitar ayuda al adulto**, la cual fue evaluada contabilizando el número de veces que el niño(a) pedía ayuda al adulto de forma directa o indirecta. (Anexos 7 y 8)

2. **El número de errores cometidos** que se evaluaron dependiendo de las características de cada figura. (Anexos 9 y 10)

3. **La calidad de las tareas** (anexos 9 y 10) se evaluó de acuerdo a los siguientes criterios:

Se calificó con **0** puntos sí: El trabajo del niño(a) no se parecía en nada al modelo original.

Se calificó con **1** punto sí: El trabajo del niño(a) presentaba rotaciones u omisiones en algunas de sus partes.

Se calificó con **2** puntos sí: El trabajo del niño(a) era exactamente igual al modelo original.

4. **El tiempo empleado en la realización de las tareas** fue registrado en el formato de observación (anexos 7 y 8), en donde se anotó la hora de inicio (que fue la misma para todo el grupo) y posteriormente se registró en el mismo la hora en que terminó cada niño(a), lo cual dio como resultado el tiempo total de realización de cada tarea.

El análisis de los resultados se realizó mediante una comparación entre el Pretest y el Postest por medio de la prueba estadística "t" de Student para muestras relacionadas y para muestras independientes.

CAPITULO 5. Resultados, Discusión y Conclusiones

5.1. Resultados

Para analizar los resultados se utilizaron las puntuaciones obtenidas de los cuatro aspectos (solicitud de ayuda, número de errores, calidad de la tarea y tiempo empleado) para el grupo control y el grupo experimental, empleando el estadístico de prueba "t" de Student, primero para **muestras independientes** y después para **muestras relacionadas** con una probabilidad de 0.05 y de esta forma saber si nuestra intervención fue satisfactoria.

Tabla 1

Solicitud de ayuda en tareas escolares en el grupo control y en el grupo experimental durante la etapa de **pretest**

Sujetos	Grupo Control (μ_1)	Grupo Experimental (μ_2)
1	9	13
2	6	6
3	8	4
4	6	11
5	9	2

$$x_1 = 7.6$$

$$x_2 = 7.2$$

$$s_1 = 1.516$$

$$s_2 = 3.273$$

$$t_c = 0.248$$

$$a = 0.05 \text{ en 2 colas}$$

$$p = 0.810$$

$$d_f = 8$$

Planteamiento de hipótesis estadísticas:

$$H_{inv.} : \mu_1 \neq \mu_2$$

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$$

Si H_0 es verdadera el estadístico de prueba que usaremos es:

$$t_c = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\bar{S} \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

Donde: $\bar{S} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$ que se distribuye en

forma "t de Student" con 8 grados de libertad ($d_f = 8$) y $\alpha = 0.05$ en 2 colas, las condiciones para su uso es que sea numérica continua, que se distribuya en forma normal para muestras independientes.

Si H_0 t_c ? (-2.306, 2.306) con 95% de confianza no rechazamos H_0 .

Como $t_c = 0.248$? (-2.306, 2.306) con 95% de confianza aceptamos H_0 . : $\mu_1 = \mu_2$, es decir, con 95% de confianza los datos proporcionan evidencias suficientes para concluir que no existen diferencias significativas entre los dos grupos en pretest con respecto a la solicitud de ayuda.

Tabla 2

Calidad de las tareas en el grupo control y en el grupo experimental durante la etapa de **pretest**

Sujetos	Grupo Control (μ_1)	Grupo Experimental (μ_2)
1	4	2
2	4	3
3	4	3
4	3	3
5	2	4

$$x_1 = 3.4$$

$$s_1 = 0.894$$

$$t_c = 0.785$$

$$p = 0.455$$

$$df = 8$$

$$x_2 = 3.0$$

$$s_2 = 0.707$$

$$a = 0.05 \text{ en 2 colas}$$

Planteamiento de hipótesis estadísticas:

$$H_{inv.} : \mu_1 \neq \mu_2$$

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$$

Sí H_0 es verdadera el estadístico de prueba que usaremos es:

$$t_c = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\bar{S} \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

Donde:
$$\bar{S} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$
 que se distribuye en

forma "t de Student" con 8 grados de libertad ($d_f = 8$) y $\alpha = 0.05$ en 2 colas, las condiciones para su uso es que sea numérica continua, que se distribuya en forma normal para muestras independientes.

Si $H_0: t_c \in (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza no rechazamos H_0

Como $t_c = 0.785 \in (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza aceptamos $H_0: \mu_1 = \mu_2$, es decir, con 95% de confianza los datos proporcionan evidencias suficientes para concluir que no existen diferencias significativas entre los dos grupos en pretest con respecto a la calidad de tareas.

Tabla 3

Número de errores cometidos en el grupo control y en el grupo experimental durante la etapa de **pretest**

Sujetos	Grupo Control (μ_1)	Grupo Experimental (μ_2)
1	17	20
2	15	16
3	16	19
4	19	17
5	19	15

$$x_1 = 17.2$$

$$x_2 = 17.4$$

$$s_1 = 1.789$$

$$s_2 = 2.074$$

$$t_c = -0.163$$

$$\alpha = 0.05 \text{ en 2 colas}$$

$$p = 0.4372$$

$$d_f = 8$$

Planteamiento de hipótesis estadísticas:

$$H_{inv} : \mu_1 \neq \mu_2$$

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$$

Si H_0 es verdadera el estadístico de prueba que usaremos es:

$$t_c = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\bar{S} \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

Donde:
$$\bar{S} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$
 que se distribuye en

forma "t de Student" con 8 grados de libertad ($d_f = 8$) y $\alpha = 0.05$ en 2 colas, las condiciones para su uso es que sea numérica continua y que se distribuya en forma normal para muestras independientes.

Si $H_0: t_c \notin (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza no rechazamos H_0

Como $t_c = -0.163 \in (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza aceptamos $H_0: \mu_1 = \mu_2$, es decir, con 95% de confianza los datos proporcionan evidencias suficientes para concluir que no hay diferencias significativas en el promedio de errores en el grupo control y en el grupo experimental en el pretest.

Tabla 4

Tiempo empleado en la realización de tareas en el grupo control y en el grupo experimental durante la etapa de **pretest**

Sujetos	Grupo Control (μ_1)	Grupo Experimental (μ_2)
1	33	48
2	32	29
3	40	42
4	32	36
5	46	26

$$x_1 = 36.6$$

$$x_2 = 36.2$$

$$s_1 = 6.229$$

$$s_2 = 9.066$$

$$t_c = 0.081$$

$$a = 0.05 \text{ en 2 colas}$$

$$p = 0.937$$

$$df = 8$$

Planteamiento de hipótesis estadísticas:

$$H_{inv.} : \mu_1 \neq \mu_2$$

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$$

Sí H_0 es verdadera el estadístico de prueba que usaremos es:

$$t_c = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\bar{S} \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

Donde:
$$\bar{S} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$
 que se distribuye en

forma "t de Student" con 8 grados de libertad ($d_f = 8$) y $\alpha = 0.05$ en 2 colas, las condiciones para su uso es que sea numérica continua y que se distribuya en forma normal para muestras independientes.

Si $H_0: t_c \in (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza no rechazamos H_0

Como $t_c = 0.0813 \notin (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza aceptamos $H_0: \mu_1 = \mu_2$, es decir, con 95% de confianza los datos proporcionan evidencias suficientes para concluir que no hay diferencias significativas en el tiempo promedio que utilizan ambos grupo en el pretest.

Tabla 5

Solicitud de ayuda en tareas escolares en el grupo control y en el grupo experimental durante la etapa de **postest**

Sujetos	Grupo Control (μ_1)	Grupo Experimental (μ_2)
1	10	4
2	5	1
3	7	0
4	4	1
5	10	0

$$x_1 = 7.2$$

$$x_2 = 1.2$$

$$s_1 = 2.775$$

$$s_2 = 1.643$$

$$t_c = 4.160$$

$$a = 0.05 \text{ en 1 cola}$$

$$p = 0.002$$

$$d_f = 8$$

Planteamiento de hipótesis estadísticas:

$$H_{inv.} : \mu_1 > \mu_2$$

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 > \mu_2$$

Sí H_0 es verdadera el estadístico de prueba que usaremos es:

$$t_c = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\bar{S} \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

Donde:
$$\bar{S} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$
 que se distribuye en

forma "t de Student" con 8 grados de libertad ($d_f = 8$) y $\alpha = 0.05$ en 2 colas, las condiciones para su uso es que sea numérica continúa y que se distribuya en forma normal para muestras independientes.

Si $H_0: t_c \in (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza no rechazamos H_0 .

Como $t_c = 4.160 \notin (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza rechazamos $H_0: \mu_1 = \mu_2$, y aceptamos $H_{inv.}: \mu_1 > \mu_2$, es decir, con 95% de confianza los datos proporcionan evidencias suficientes para concluir que si existen diferencias significativas entre los dos grupos en el posttest respecto a la solicitud de ayuda.

Tabla 6

Calidad de tareas en el grupo control y en el grupo experimental durante la etapa de **postest**

Sujetos	Grupo Control (μ_1)	Grupo Experimental (μ_2)
1	3	4
2	4	5
3	4	4
4	2	5
5	3	6

$$x_1 = 3.2$$

$$x_2 = 4.8$$

$$s_1 = 0.789$$

$$s_2 = 0.837$$

$$t_c = -3.110$$

$$a = 0.05 \text{ en 1 cola}$$

$$p = 0.007$$

$$d_f = 8$$

Planteamiento de hipótesis estadísticas:

$$H_{inv.} : \mu_1 < \mu_2$$

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 < \mu_2$$

Sí H_0 es verdadera el estadístico de prueba que usaremos es:

$$t_c = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

Donde:
$$\bar{S} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$
 que se distribuye en

forma "t de Student" con 8 grados de libertad ($d_f = 8$) y $\alpha = 0.05$ en 2 colas, las condiciones para su uso es que sea numérica continua y que se distribuya en forma normal para muestras independientes.

Si $H_0: t_c \in (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza no rechazamos H_0

Como $t_c = -3.110 \notin (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza rechazamos $H_0: \mu_1 = \mu_2$, y aceptamos $H_{inv.} : \mu_1 < \mu_2$, es decir, con 95% de confianza los datos proporcionan evidencias suficientes para concluir que en el postest la calidad de tareas del grupo experimental es mayor que la del grupo control.

Tabla 7

Número de errores cometidos en el grupo control y en el grupo experimental durante la etapa de **postest**

Sujetos	Grupo Control (μ_1)	Grupo Experimental (μ_2)
1	18	13
2	13	11
3	15	12
4	20	12
5	19	9

$$x_1 = 17$$

$$x_2 = 11.4$$

$$s_1 = 2.915$$

$$s_2 = 1.516$$

$$t_c = 3.811$$

$$a = 0.05 \text{ en 1 cola}$$

$$p = 0.0026$$

$$d_f = 8$$

Planteamiento de hipótesis estadísticas:

$$H_{inv.} : \mu_1 > \mu_2$$

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 > \mu_2$$

Sí H_0 es verdadera el estadístico de prueba que usaremos es:

$$t_c = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\bar{S} \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

Donde:
$$\bar{S} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$
 que se distribuye en

forma "t de Student" con 8 grados de libertad ($d_f = 8$) y $\alpha = 0.05$ en 2 colas, las condiciones para su uso es que sea numérica continua y que se distribuya en forma normal para muestras independientes.

Si $H_0: t_c \in (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza no rechazamos H_0

Como $t_c = 3.811 \notin (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza rechazamos $H_0: \mu_1 = \mu_2$ y aceptamos $H_{inv.}: \mu_1 > \mu_2$, es decir, con 95% de confianza los datos proporcionan evidencias suficientes para concluir que el promedio de número de errores del grupo control es mayor que el del grupo experimental.

Tabla 8

Tiempo empleado en la realización de tareas en el grupo control y en el grupo experimental durante la etapa de **postes**

Sujetos	Grupo Control (μ_1)	Grupo Experimental (μ_2)
1	30	20
2	28	17
3	38	20
4	29	15
5	42	15

$$x_1 = 17$$

$$x_2 = 11.4$$

$$s_1 = 2.915$$

$$s_2 = 1.516$$

$$t_c = 5.327$$

$$a = 0.05 \text{ en 1 cola}$$

$$p = 0.004$$

$$d_f = 8$$

Planteamiento de hipótesis estadísticas:

$$H_{inv.} : \mu_1 > \mu_2$$

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 > \mu_2$$

Sí H_0 es verdadera el estadístico de prueba que usaremos es:

$$t_c = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\bar{S} \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

Donde:
$$\bar{S} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$
 que se distribuye en

forma "t de Student" con 8 grados de libertad ($d_f = 8$) y $\alpha = 0.05$ en 2 colas, las condiciones para su uso es que sea numérica continua y que se distribuya en forma normal para muestras independientes.

Si $H_0: t_c \in (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza no rechazamos H_0

Como $t_c = 5.327 \notin (-2.306, 2.306)$ con 95% de confianza rechazamos $H_0: \mu_1 = \mu_2$ y aceptamos $H_{inv.}: \mu_1 > \mu_2$, es decir, con 95% de confianza los datos proporcionan evidencias suficientes para concluir que el grupo control utiliza mayor tiempo en la realización de las tareas que el grupo experimental en el postest.

Tabla 9

Solicitud de ayuda en tareas escolares en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de autocontrol

Sujetos	Pretest	postest	d	d²
1	13	4	9	81
2	6	1	5	25
3	4	0	4	16
4	11	1	10	100
5	2	0	2	4

$$x_1 = 7.2$$

$$x_2 = 1.2$$

$$s_1 = 4.658$$

$$s_2 = 4.565$$

$$t_c = 1.633$$

$$d = 1.2$$

$$p = 0.089$$

$$s_d = 1.643$$

$$t(4) = 2.132$$

$$d_f = 8$$

Uno de las primeras condiciones del estadístico "t de Student" es la:

Condición de semejanza a la distribución normal:

La prueba estadística consiste en averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos promedios de la variable dependiente, se debe comprobar si los valores de tal variable cuantitativa continúa, siguen una distribución semejante a la de la curva normal.

Planteamiento de hipótesis estadísticas:

$$H_{inv.} : \mu_1 < \mu_2$$

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 < \mu_2$$

Calculo de t observada:

El calculo del valor observado para t se efectúa con la siguiente formula:

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n \sum d^2 - (\sum d)^2}{n-1}}}$$

Comparación del valor t observado con un valor critico tabular y evaluación de las hipótesis estadísticas:

El valor t calculado se compara con un valor t critico en la tabla de la distribución t de Student.

Dicho valor critico se localiza en el cruce de la columna de nivel de significancia con un renglón que corresponda a los grados de libertad de los datos.

Los grados de libertad para el caso de datos procedentes de dos grupos apareados de datos se calculan mediante la formula n-1, que en este caso equivale a 5-1=4.

En la tabla de la distribución t se encuentra que para 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05 el valor critico que debe rebasarse para poder rechazar la hipótesis estadística nula es de 2.132

En vista de que el valor observado de 2.057 es menor al valor critico tabular de 2.132, puede entonces aceptarse la $H_0: \mu_1 < \mu_2$ para el nivel de significancia de 0.05

Al realizar los análisis con los grupos independientes, utilizando la prueba "t de Student" se obtuvo un valor de t calculado de 1.633 el cual es < del valor tabulado (2.132), es decir, se rechaza la $H_{inv.}: \mu_1 < \mu_2$ y se acepta la $H_0: \mu_1 = \mu_2$, por lo tanto con 95% de confianza se puede decir que el grupo experimental no presentó diferencias significativas entre la etapa de pretest y la de postest.

Tabla 10

Calidad de tareas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de autocontrol

Sujetos	Pretest	Posttest	d	d²
1	2	4	-2	4
2	3	5	-2	4
3	3	4	-1	1
4	3	5	-2	4
5	4	6	-2	4

$$\begin{aligned}x_1 &= 3 & x_2 &= 4.8 \\s_2 &= 0.707 & s_2 &= 1.113 \\t &= 9.004 & d &= 1.8 \\p &= 0.999 & s_d &= 0.447 \\t(4) &= 2.132 & d_f &= 8\end{aligned}$$

Uno de las primeras condiciones del estadístico "t de Student" es la:

Condición de semejanza a la distribución normal:

La prueba estadística consiste en averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos promedios de la variable dependiente, se debe comprobar si los valores de tal variable cuantitativa continúa siguen una distribución semejante a la de la curva normal.

Planteamiento de hipótesis estadísticas:

$$H_{inv.} : \mu_1 < \mu_2$$

$$H_0 : \mu_1 > \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 < \mu_2$$

Calculo de t observada:

El calculo del valor observado para t se efectúa con la siguiente formula:

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n \sum d^2 - (\sum d)^2}{n-1}}}$$

Comparación del valor t observado con un valor critico tabular y evaluación de las hipótesis estadísticas:

El valor t calculado se compara con un valor t critico en la tabla de la distribución t de Student.

Dicho valor critico se localiza en el cruce de la columna de nivel de significancia con un renglón que corresponda a los grados de libertad de los datos.

Los grados de libertad para el caso de datos procedentes de dos grupos apareados de datos se calculan mediante la formula n-1, que en este caso equivale a 5-1=4

En la tabla de la distribución t se encuentra que para 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05 el valor critico que debe rebasarse para poder rechazar la hipótesis estadística nula es de 2.132

En vista de que el valor observado es de 9.004 es rebasa el valor critico tabular de 2.132, puede entonces rechazarse la $H_0: \mu_1 < \mu_2$ para el nivel de significancia de 0.05

Al realizar los análisis con los grupos independientes, utilizando la prueba "t" de Student se obtuvo un valor de "t" calculado de 9.004 el cual es > del valor tabulado (2.132), es decir, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula por lo tanto con 95% de confianza se puede decir que el grupo experimental presentó diferencias significativas entre la etapa de pretest y la de postest.

Tabla 11

Número de errores cometidos en las tareas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de autocontrol

Sujetos	Pretest	Posttest	d	d²
1	20	13	7	49
2	16	11	5	25
3	19	12	7	49
4	17	12	5	25
5	15	9	6	36

$$x_1 = 17.4$$

$$x_2 = 11.4$$

$$s_1 = 2.394$$

$$s_2 = 1.516$$

$$t = 13.416$$

$$d = 6$$

$$p = 0.00009$$

$$s_d = 1$$

$$t(4) = 2.132$$

$$d_f = 8$$

Uno de las primeras condiciones del estadístico "t de Student" es la:

Condición de semejanza a la distribución normal

La prueba estadística consiste en averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos promedios de la variable dependiente, se debe comprobar si los valores de tal variable cuantitativa continúa, siguen una distribución semejante a la de la curva normal.

Planteamiento de hipótesis estadísticas:

$$H_{inv.} : \mu_1 > \mu_2$$

$$H_0. : \mu_1 < \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 > \mu_2$$

Calculo de t observada:

El calculo del valor observado para t se efectúa con la siguiente formula:

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n \sum d^2 - (\sum d)^2}{n-1}}}$$

Comparación del valor t observado con un valor critico tabular y evaluación de las hipótesis estadísticas:

El valor t calculado se compara con un valor t critico en la tabla de la distribución t de Student.

Dicho valor critico se localiza en el cruce de la columna de nivel de significancia con un renglón que corresponda a los grados de libertad de los datos.

Los grados de libertad para el caso de datos procedentes de dos grupos apareados de datos se calculan mediante la formula n-1, que en este caso equivale a 5-1=4

En la tabla de la distribución t se encuentra que para 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05 el valor critico que debe rebasarse para poder rechazar la hipótesis estadística nula es de 2.132

En vista de que el valor observado es de 13.416 rebasa el valor critico tabular de 2.132, puede entonces rechazarse la $H_0: \mu_1 < \mu_2$ para el nivel de significancia de 0.05

Al realizar los análisis con los grupos independientes, utilizando la prueba “t” de Student se obtuvo un valor de “t” calculado de 13.416 el cual es > del valor tabulado (2.132), es decir, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula por lo tanto con 95% de confianza se puede decir que el grupo experimental presentó diferencias significativas entre la etapa de pretest y la etapa de postest.

Tabla 12

Tiempo empleado en la realización de las tareas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de autocontrol

Sujetos	Pretest	Posttest	d	d²
1	48	20	28	784
2	29	17	12	144
3	42	20	22	484
4	36	15	21	441
5	26	15	11	121

$$x_1 = 36.2$$

$$x_2 = 17.4$$

$$s_1 = 9.066$$

$$s_2 = 2.510$$

$$t = 5.847$$

$$d = 18.8$$

$$p = 0.002$$

$$s_d = 7.19$$

$$t(4) = 2.132$$

$$d_f = 8$$

Uno de las primeras condiciones del estadístico "t de Student" es la:

Condición de semejanza a la distribución normal:

La prueba estadística consiste en averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos promedios de la variable dependiente, se debe comprobar si los valores de tal variable cuantitativa continúa, siguen una distribución semejante a la de la curva normal.

Planteamiento de hipótesis estadísticas:

$$H_{inv.} : \mu_1 > \mu_2$$

$$H_0. : \mu_1 < \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 > \mu_2$$

Calculo de t observada:

El calculo del valor observado para t se efectúa con la siguiente formula:

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n \sum d^2 - (\sum d)^2}{n-1}}}$$

Comparación del valor t observado con un valor critico tabular y evaluación de las hipótesis estadísticas:

El valor t calculado se compara con un valor t critico en la tabla de la distribución t de Student.

Dicho valor critico se localiza en el cruce de la columna de nivel de significancia con un renglón que corresponda a los grados de libertad de los datos.

Los grados de libertad para el caso de datos procedentes de dos grupos apareados de datos se calculan mediante la formula n-1, que en este caso equivale a 5-1=4.

En la tabla de la distribución t se encuentra que para 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05 el valor critico que debe rebasarse para poder rechazar la hipótesis estadística nula es de 2.132

En vista de que el valor observado es de 5.847 rebasa el valor critico tabular de 2.132, puede entonces rechazarse la $H_0: \mu_1 < \mu_2$ para el nivel de significancia de 0.05.

Al realizar los análisis con los grupos independientes, utilizando la prueba "t de Student" se obtuvo un valor de "t" calculado de 5.847 el cual es > del valor tabulado (2.132), es decir, se acepta la $H_{inv.}: \mu_1 > \mu_2$ y se rechaza la $H_0: \mu_1 < \mu_2$ por lo tanto con 95% de confianza se puede decir que el grupo experimental presentó diferencias significativas entre la etapa de pretest y la etapa de postest.

Tabla 13

Resultados generales de la prueba "t" para muestras independientes entre el **grupo control** y el **grupo experimental** en la fase de **Pretest**

Variables Dependientes	\bar{X}	\bar{S}	t cal. valor t	Conclusión
Solicitud de ayuda				
Grupo Control	7.6	1.516	0.248 < 2.306	No existen diferencias significativas
Grupo Experimental	7.2	3.373		
Calidad de tarea				
Grupo Control	3.4	0.894	0.785 < 2.306	No existen diferencias significativas
Grupo Experimental	3.0	0.707		
No. de errores				
Grupo Control	17.2	1.789	-0.163 < 2.306	No existen diferencias significativas
Grupo Experimental	17.4	2.074		
Tiempo empleado				
Grupo Control	36.6	6.229	0.0813 < 2.306	No existen diferencias significativas
Grupo Experimental	36.2	9.066		

Tabla 14

Resultados generales de la prueba "t" para muestras independientes entre el **grupo control** y el **grupo experimental** en la fase de **Postest**

Variables dependientes	\bar{X}	\bar{S}	t cal. valor t	Conclusión
Solicitud de ayuda				
Grupo Control	7.2	2.775	4.160 > 2.306	Si existen diferencias significativas
Grupo Experimental	1.2	1.643		
Calidad de tareas				
Grupo Control	3.2	0.837	-3.110 > 2.306	Si existen diferencias significativas
Grupo Experimental	4.8	1.113		
No. de errores				
Grupo Control	17.0	2.915	3.811 > 2.306	Si existen diferencias significativas
Grupo Experimental	11.4	1.516		
Tiempo empleado				
Grupo Control	33.4	17.4	5.327 > 2.306	Si existen diferencias significativas
Grupo Experimental	6.23	2.510		

Tabla 15

Resultados generales de la prueba "t" para muestras relacionadas en la etapa de **Pretest y Postest para el grupo experimental**

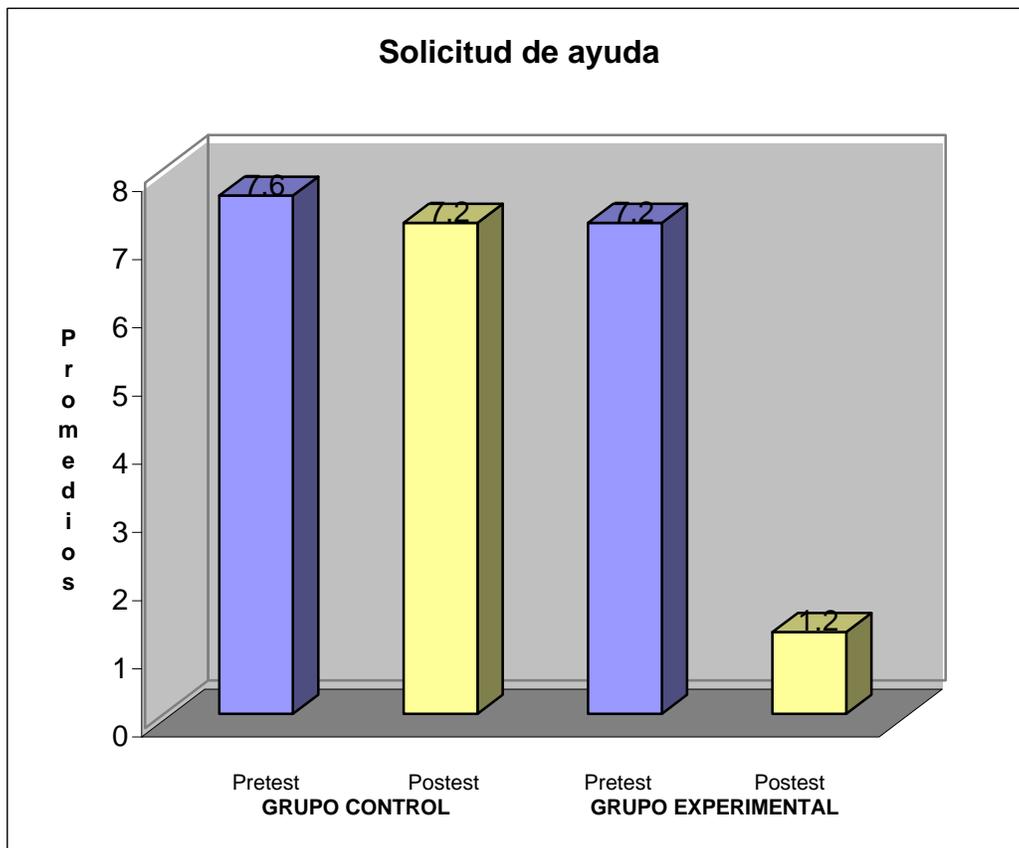
Variables dependientes	\bar{X}	\bar{S}	t cal. valor t	Conclusión
Solicitud de ayuda Pretest Postest	7.2 1.2	4.658 4.565	1.633 < 2.132	No existen diferencias significativas
Calidad de tarea Pretest Postest	3.0 4.8	0.707 1.713	9.004 > 2.132	Si existen diferencias significativas
No. de errores pretest Postest	17.4 11.4	2.394 1.516	13.416 > 2.132	Si existen diferencias significativas
Tiempo empleado Pretest Postest	36.2 17.4	9.066 2.510	5.847 > 2.132	Si existen diferencias significativas

\bar{X} = Promedio muestral

\bar{S} = Desviación estándar muestral

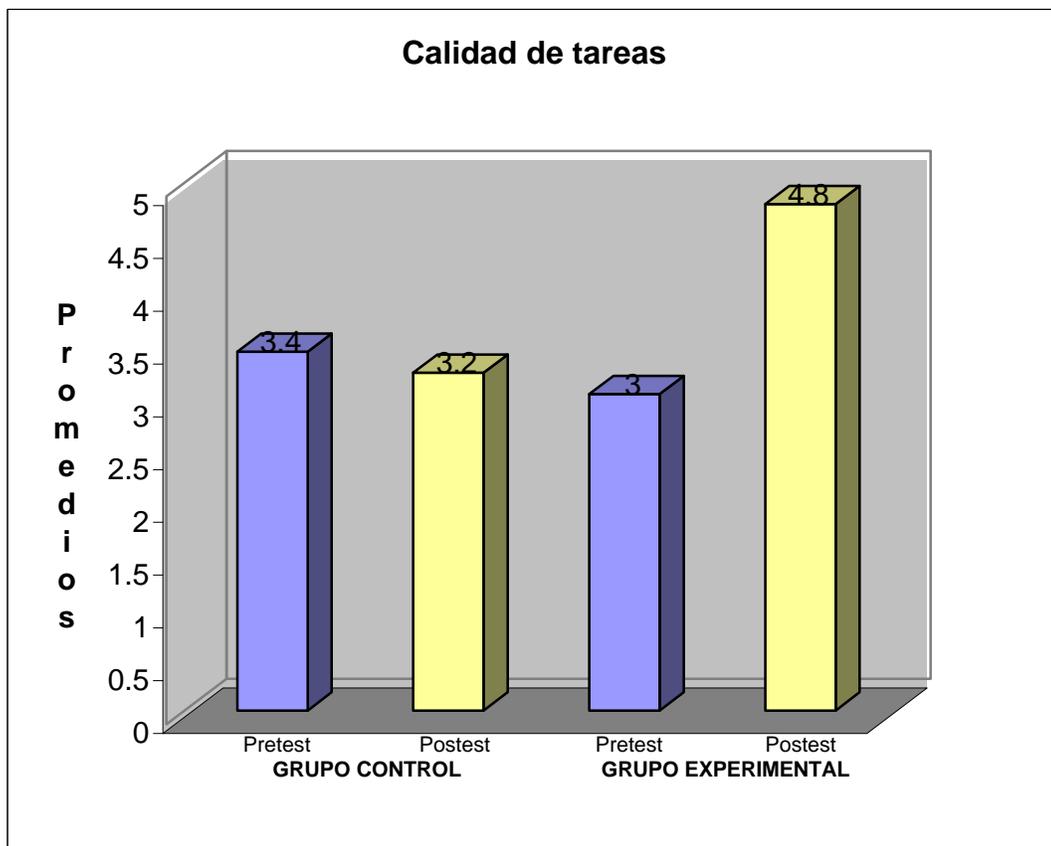
Gráfica 1

Comparación general del pretest y postest entre el grupo control y el grupo experimental.



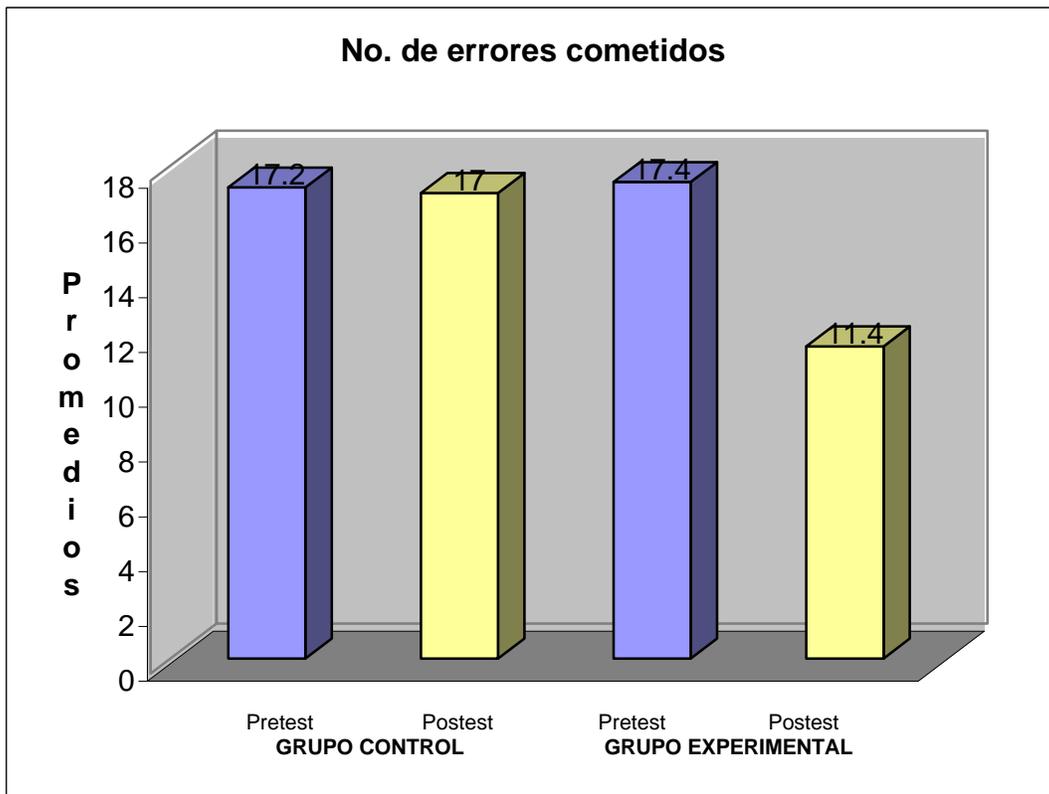
Gráfica 2

Comparación general del pretest y postest entre el grupo control y el grupo experimental.



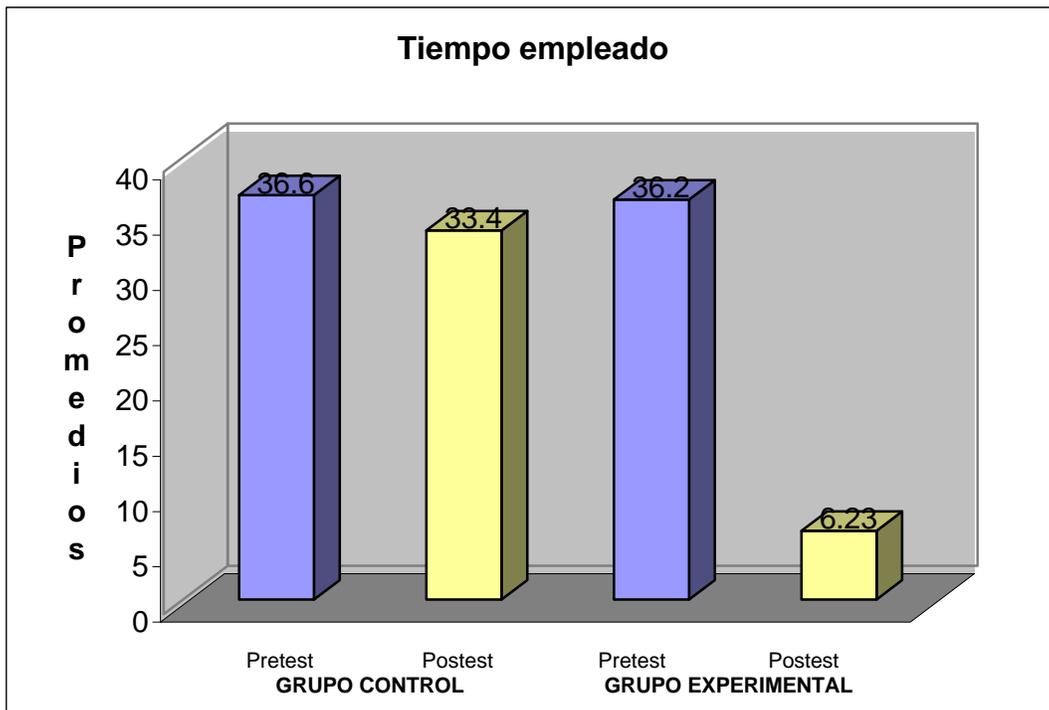
Gráfica 3

Comparación general del pretest y postest entre el grupo control y el grupo experimental.



Gráfica 4

Comparación general del pretest y postest entre el grupo control y el grupo experimental.



5.2. Análisis de resultados

Después de haber procesado los datos y obtener los resultados que se mostraron con anterioridad para los cuatro aspectos (solicitud de ayuda, número de errores, calidad de la tarea y tiempo empleado) para el grupo control y el grupo experimental en la etapa de pretest, utilizando el estadístico de prueba "t de Student" para muestras independientes entre el grupo control y el grupo experimental (ver Tabla 13) se observó lo siguiente:

1. Solicitud de ayuda: se obtuvo un valor de "t" calculado de $0.248 < 2.306$, por lo tanto no existen diferencias significativas.
2. Calidad de la tarea: se obtuvo un valor de "t" calculado de $0.785 < 2.306$, por lo tanto no existen diferencias significativas.
3. Número de errores: se obtuvo un valor de "t" calculado de $0.163 < 2.306$, por lo tanto no existen diferencias significativas.
4. Tiempo empleado: se obtuvo un valor de "t" calculado de $0.0813 < 2.306$, por lo tanto no existen diferencias significativas.

Es decir, Como se puede observar en los resultados obtenidos de la etapa de pretest (ver Tabla 9) ambos grupos fueron equivalentes con respecto a los cuatro aspectos, es decir, no muestran diferencias significativas.

En cuanto a los resultados obtenidos en el grupo control y en el grupo experimental en la etapa de Postest se encontró lo siguiente (ver Tabla 14):

1. Para la **solicitud de ayuda** se obtuvo un valor de "t" calculado de 4.160 el cual es $>$ del valor tabulado (2.306), por lo tanto con 95% de confiabilidad se puede decir que en el postest el grupo control solicita más ayuda que el grupo experimental.
2. Para la **calidad de tareas** (ver Tabla 6): se obtuvo un valor de "t" calculado de -3.110 el cual es $<$ del valor tabulado (2.306), por lo tanto se puede concluir

con un 95% de confianza que en el postest la calidad de las tareas del grupo experimental es mayor que la del grupo control.

3. Para el **número de errores cometidos** en las tareas(ver Tabla 7):, se obtuvo un valor de "t" calculado de 3.811 el cual es $>$ del valor tabulado (2.306), por lo tanto podemos decir con un 95% de confianza que el promedio de errores del grupo control es mayor que el del grupo experimental.
4. Para el **tiempo empleado** en la realización de las tareas(ver Tabla 8):, se obtuvo un valor de "t" calculado de 5.327, el cual es $>$ del valor tabulado (2.306), por lo tanto se puede concluir con un 95% de confianza que el grupo control utiliza mayor tiempo para la resolución de las tareas que el grupo experimental.

Los resultados en la etapa de postest muestran (ver Tabla 14) que hubo diferencias significativas en la variable dependiente, es decir, el programa de autocontrol aplicado al grupo experimental tuvo efectos positivos en cuanto a la disminución de la solicitud de ayuda, el número de errores y el tiempo empleado y un aumento significativo en la calidad de las tareas.

En relación con las diferencias en el grupo experimental en la etapa de pretest y postest se utilizó el estadístico de prueba "t" de student para muestras relacionadas y de acuerdo a los resultados obtenidos (ver Tabla 15) se concluyó que:

1. Para la **solicitud de ayuda** (ver Tabla 9): se obtuvo un valor de t calculado de 1.633 el cual es $<$ del valor tabulado (2.132), por lo tanto con 95% de confianza se puede decir que el grupo experimental no presentó diferencias significativas entre la etapa de pretest y la de postest.
2. Para la **calidad de tareas**(ver Tabla 10): se obtuvo un valor de t calculado de

9.004 el cual es $>$ del valor tabulado (2.132), por lo tanto con 95% de confianza se puede decir que el grupo experimental presentó diferencias significativas entre la etapa de pretest y la de postest.

3. Para el **número de errores** (ver Tabla 11): se obtuvo un valor de t calculado de 13.416 el cual es $>$ del valor tabulado (2.132), por lo tanto con 95% de confianza se puede decir que el grupo experimental presentó diferencias significativas entre la etapa de pretest y la de postest.

4. Para el aspecto **tiempo empleado** (ver Tabla 12): en la realización de tareas se obtuvo un valor de t calculado de 5.847 el cual es $>$ del valor tabulado (2.132), por lo tanto con 95% de confianza se puede decir que el grupo experimental presentó diferencias significativas entre la etapa de pretest y la de postest.

Con los resultados anteriores se puede concluir que se observaron diferencias significativas en los cuatro aspectos (solicitud de ayuda, calidad de tareas, número de errores cometidos y tiempo empleado en la realización de tareas) entre la etapa de pretest y la de postest, lo cual nos indica que el programa de autocontrol aplicado a niños(as) de 3º grado de educación preescolar tuvo efectos positivos.

5.2. Discusión

En este capítulo se discutirán los resultados obtenidos relacionándolos con el marco teórico revisado en la presente investigación.

En cuanto a la **solicitud de ayuda al adulto** (Ver Tabla 5), los resultados obtenidos señalan que si existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en la etapa de postest, es decir, el grupo experimental disminuyó significativamente dicho aspecto después de la intervención. Una posible explicación a esto es que durante la aplicación del programa de autocontrol en diversas sesiones se fue disminuyendo progresivamente la ayuda del adulto hacia el niño

Al respecto, Gallego y Garrido (1998) mencionan que el enseñar al niño(a) a no depender excesivamente de las ayudas y aprobaciones adultas es la clave de la autonomía, y no es algo intrínseco al niño(a) su consecución sino de los adultos que le rodean. Para ello, la disminución progresiva de las ayudas para que se produzca la reacción o respuesta apropiada debe ser gradual e igualmente la reducción de la frecuencia en la que atendemos o elogiamos al niño(a) por lo que hace o dice lo cual debe también ser paulatina a fin de que las conductas queden controladas por las motivaciones sociales y automáticas.

Sin embargo los resultados obtenidos del mismo aspecto en la etapa de pretest y postest para el grupo experimental (ver Tabla 15) muestran que no hubieron diferencias significativas, es decir, después de la intervención el grupo experimental disminuyó la solicitud de ayuda en comparación con el grupo control pero en este mismo grupo la variable solicitud de ayuda antes y después de la intervención no fue muy significativa (ver Tabla 9).

En cuanto a la **calidad de tareas** (Ver Tabla 6) **y número de errores** (Ver Tabla 7), se analizaran como un mismo aspecto debido a que se encuentran

relacionadas ya que si disminuye el número de errores aumenta la calidad de las tareas y viceversa, si aumenta el número de errores disminuye la calidad de tareas.

Con relación a esto los resultados obtenidos muestran que antes de la aplicación del programa no hubo diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental; posteriormente a la aplicación de dicho programa se observó que si hubieron diferencias entre ambos grupos, es decir, el grupo experimental disminuyó significativamente el número de errores cometidos en las tareas por lo tanto aumento la calidad de las mismas en comparación con el grupo control.

De la misma forma y para los aspectos **calidad de tareas y número de errores**, los resultados obtenidos en la etapa de pretest y postest del grupo experimental (ver Tabla 10 y 11) señalan que si hubo diferencias significativas, es decir aumento la calidad de tareas y disminuyo el número de errores cometidos en la realización de las tareas.

Esto se puede corroborar con la investigación llevada acabo por Meichenbaum (1971), quien encontró que el modelamiento cognitivo solo no era tan efectivo, Como el modelamiento cognitivo más el entrenamiento autoinstruccional. Los sujetos investigados tuvieron más éxito cuando no sólo observaron la autoguía verbal de un modelo, sino también cuando recibieron entrenamiento en la repetición y en el empleo personal de habla interna de características similares, los resultados mostraron consistencia y progresos significativos, después del entrenamiento autoinstruccional, en el lenguaje encubierto y el CI en la escala de ejecución del Wisc.

En cuanto al **tiempo empleado** en la realización de las tareas, los resultados muestran diferencias significativas entre la etapa de pretest y la de postest para el grupo experimental en comparación con el grupo control (ver Tabla 8 y 12), es decir en la etapa de postest el grupo experimental disminuyó significativamente el tiempo empleado en la realización de las tareas utilizando las autoinstrucciones

que se les enseñaron durante la etapa de intervención con el propósito de realizar un buen trabajo, lo cual se vio reflejado en el incremento de la calidad de las tareas y como consecuencia en una disminución del número de errores cometidos.

De la misma forma y para el mismo aspecto (**tiempo empleado**) los resultados obtenidos en la etapa de pretest y posttest del grupo experimental (ver Tabla 12) señalan que si hubo diferencias significativas, es decir disminuyó el tiempo empleado en la realización de las tareas.

Esto se puede relacionar con la investigación realizada por Kendall y Braswell (1985), en la cual obtuvieron que los niños bajo la condición de autoinstrucción realizaron las tareas con mayor exactitud que los niños bajo la instrucción didáctica, en las tareas complejas. En contraste, no se encontraron diferencias en la ejecución de tareas simples. Por otro lado, los niños(as) bajo la condición de autoinstrucción utilizaron menor tiempo para completar la tarea que los niños bajo la condición didáctica.

CONCLUSIONES

5.3. Conclusiones

Después de analizar y discutir los resultados obtenidos podemos decir que tanto para el grupo control como para el grupo experimental en la etapa de pretest y posttest, hubo diferencias significativas en los cuatro aspectos (solicitud de ayuda, número de errores cometidos, calidad de las tareas y tiempo empleado) de la variable dependiente autonomía.

En relación con el grupo experimental en la etapa de pretest y posttest hubo diferencias significativas en el número de errores cometidos, calidad de las tareas y tiempo empleado en la realización de las mismas, mientras que para la solicitud de ayuda no existieron diferencias significativas estadísticamente.

Respecto a estos resultados se puede concluir que se tuvo una mayor autonomía en lo que se refiere a la realización de tareas escolares en el grupo experimental en comparación con el grupo control, lo cual se puede inferir que dichos cambios se debieron a la aplicación del programa de autocontrol.

A pesar de que la capacidad de autocontrol se adquiere a lo largo de la vida se considera importante promoverla dentro del salón de clases, sobre todo en los primeros años de escolaridad ya que de esta forma los niños(as) serán más autónomos teniendo una elevada motivación de logro en sus estudios posteriores, y principalmente para el siguiente ciclo escolar (educación primaria) el cual, se caracteriza por la entrada del niño a los aprendizajes básicos: leer, escribir y contar; según sea esta entrada se orientará la escolaridad en buena parte el éxito o el fracaso escolar, es decir, si el niño ha tenido una educación previa es mucho más probable que tenga un buen desempeño académico.

Por lo anterior se considera importante que los niños(as) adquieran estrategias de cambio de su propia conducta, debido a que el actuar de manera autónoma es valorado y esperado por su propia cultura donde el adquirir una equilibrada idea de sí mismo, hábitos y actividades que faciliten la convivencia, así como saber relacionarse productivamente, con base en el respeto, la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad, son ideales compartidos por la familia y la comunidad.

De acuerdo con la teoría de Piaget (citado en Garrido, 1998) es importante señalar que la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía la cual considera como un aspecto relevante para que el niño pueda construir su propio conocimiento, pues al favorecer el desarrollo de la autonomía se propicia que el niño vaya formulando sus propias respuestas así como el de ir construyendo su propio criterio, lo contrario a lo que anteriormente se pensaba, en donde el niño era un recipiente en el cual deberían depositarse una serie de conocimientos para que el niño los internalizará obteniendo así la información suficiente para desenvolverse en su medio.

Por tales razones se considera importante la autonomía del niño(a) en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que de manera independiente aprenda y desarrolle las diversas tareas escolares y al mismo tiempo construya su propio conocimiento en forma grupal y/o individual al proporcionarle tareas pertinentes, donde tenga libertad de elegir y de hacer sus propias interpretaciones del mundo que le rodea.

Por lo anterior se puede decir que el grupo de niños(as) entrenados bajo estrategias autoinstruccionales es más probable que se vean beneficiados en el siguiente ciclo escolar en cuanto a la realización de sus tareas escolares, en

comparación con el grupo control, además con este tipo de investigación se considera que también son beneficiadas las profesoras de preescolar ya que la aplicación de dicho programa permitió desarrollar en el niño(a) su autonomía y seguridad para realizar por sí mismo las tareas educativas sin necesidad de ayuda constante por parte de la profesora.

En general se puede decir que uno de los más importantes beneficios que conlleva el aplicar programas de autocontrol en la etapa preescolar es que este tipo de estrategias puede llevar a una generalización no sólo de un determinado problema sino a la resolución de diversos problemas mediante las técnicas autoinstruccionales, es decir con la aplicación de dicho programa se dan al niño(a) las bases para evaluar y decidir ante diferentes situaciones que se le presentan cotidianamente.

Por otra parte al concluir esta investigación se observó que los niños(as) del grupo experimental aprendieron a utilizar un lenguaje más preciso durante la evaluación de su propio trabajo que en un principio debido a la adquisición de estrategias autoinstruccionales además de esto, también se observaron efectos positivos en cuanto a la disminución de la solicitud de ayuda, el número de errores cometidos, mayor calidad de las tareas y menor tiempo empleado en la realización de las mismas.

De acuerdo con los resultados anteriores, se puede decir que, el presente programa se puede incluir no sólo en un área académica, sino más bien, en diversas áreas que contempla el Plan y Programa de Educación Preescolar.

Al respecto diversos estudios realizados (Meichenbaum y Goodman, (en González y Thouron, 1994); Meichenbaum, (en Mahoney, 1983); Kendall y Braswell (1985); Evangelisti, Whitman y Jhonson (1986); Manning(1988); Guevremont, Ones y Stokes, (en Kazdin, 1998); Paris y Newman (1990)), han utilizado con éxito el

entrenamiento en autoinstrucciones, dichos estudios han mostrado que los niños(as) pueden ser entrenados para guiar su comportamiento mediante enunciados encubiertos, lo cual los lleva a que sean seguros de sí mismos y autónomos en sus propias decisiones.

Cabe señalar que, el presente programa se considera una propuesta para el plan y programas de educación preescolar (SEP, 2000), ya que en este último se promueve la autonomía pero en cuanto a hábitos y costumbres sociales dejando a un lado las tareas escolares.

Así mismo, se ofrece una propuesta a los profesores y padres de familia, ya que estos juegan un papel decisivo para el logro de la autonomía y una alternativa sería permitir al niño realizar acciones y tareas por sí sólo debido a que en el siguiente ciclo escolar las tareas escolares son más conscientes y autónomas.

Para lo cual, es necesario hacer uso de dicho programa de autocontrol basado en estrategias autoinstruccionales, dando como resultado que el alumno sea un participante directo de su propio aprendizaje.

Ante tales circunstancias, se considera necesario entender y enseñar la autonomía como el desarrollo de habilidades que el niño(a) necesita para autorregular sus acciones; y estas habilidades no son sólo motoras sino que tienen importantes componentes cognitivos como el resolver problemas en diferentes áreas académicas tales como la lectura, escritura y matemáticas, mediante el pensar, planificar, decidir o elegir.

Desde el punto de vista de la educación se considera importante la aplicación de un programa como el propuesto, como proyecto educativo, porque permite a los alumnos evaluar la situación del problema a la que se enfrentan para planear y elegir la solución más adecuada; esto de alguna manera guía la conducta del estudiante, al permitirle que tome decisiones por sí mismo.

De esta forma, el alumno se vuelve más autónomo en lo que se refiere a no necesitar de la constante guía externa (solicitud de ayuda al adulto). Con el transcurso del tiempo, esto llega a convertirse en una sistematización asimilada de manera consiente, con una forma de percibir más analítica, lo cual permitirá a la larga que el alumno en un futuro, actúe más rápida y eficazmente en la solución de un problema.

Finalmente se puede decir que uno de los objetivos principales de la educación preescolar podría ser propiciar el autocontrol como elemento esencial de la autonomía y como un contenido de aprendizaje que puede y debe ser enseñado y aprendido.

REFERENCIAS

1. Alonso, T. J. (2000). Motivación y aprendizaje en el aula: Como enseñar a pensar. México: Santillana.
2. Álvarez, P. L., González, P. J., Núñez P. J. y Soler V. E. (1999). Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso. Madrid: Psicología Pirámide.
3. Berk L. E. (1999). Desarrollo del niño y del adolescente. España: Prentice Hall.
4. Bermejo, V. (1994). Desarrollo cognitivo: Psicología evolutiva y de la educación. España: Síntesis.
5. Biblioteca magisterial. (2001). México: Euroméxico.
6. Biblioteca práctica para padres y educadores: Pedagogía y psicología infantil. (2000). España: Cultural.
7. Bornas, A. X. (1994). La autonomía personal en la infancia: Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo. España: Siglo XXI.
8. Bornas, A. X. y Servera, B. M. (1996). La impulsividad infantil: Un enfoque cognitivo-conductual. España: Siglo XXI.
9. Bornas, A. X. (1998). La autonomía personal en la infancia: Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo. España: Siglo XXI.

10. Borstein, P. H. and Quevillon, R. P. (1976). The effects of a self instructional package on overactive pre-school boys. Journal of applied behavior analysis, 4,179-199
11. Bueno, J. y Castañedo C. (1998). Psicología de la educación aplicada. Madrid: CCS.
12. Caballo, E. V. (1998). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. España: Siglo XXI.
13. Cautela J. (1983). Condicionamiento encubierto. Bilbao: Descleé de Brouwer.
14. Cruzado, R. J. , Labrador, E. F. y Muñoz, L. M. (1999). Introducción a la modificación y terapia de conducta. En R. J. Cruzado, E. F. Labrador y L. M. Muñoz (Eds.). Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta (pp. 31-43). Madrid: Universidad Complutense.
15. Díaz, G. M., Comeche, M. M. y Vallejo, P. M. (1999). Técnicas de autocontrol. En G. M. Díaz., M. M. Comache y P. M. Vallejo (Eds.). Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta (pp. 577-591). Madrid: Pirámide.
16. Diccionario de psicología y pedagogía (2002). México: Euroméxico.
17. Enciclopedia de la educación infantil: Recursos para el desarrollo del curriculum. (2000). México: Santillana.

18. Evangelisti, D., Whitman, T. and Jonhson, M. B. (1986). Problem Solving and task complexity: An examination of the relative effectiveness of self-instruction and didacticinstruction. Cognitive terapy and research, 10 (5), 499-509
19. Gallardo, R. J. y Gallego, O. J. (1998). Desarrollo del lenguaje: Prevención y alteraciones. En R. J. Gallego (Ed.). Educación infantil (pp.281-289). España: Aljibe.
20. Gallego, O. J. y Garrido G. J. (1998). Desarrollo general infantil. En O. J. Gallego (Ed.). Educación infantil (pp. 183-189). España: Aljibe.
21. Garrido, G. A. (1998). Desarrollo social. En O. J. Gallego (Ed.). Educación infantil (pp.233-247). España: Aljibe.
22. Good T., L. y Brophy J. (1999). Psicología educativa contemporánea. México: Mc Graw Hill.
23. González, M. C. y Thouron, J. (1994). Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. España: Universidad de Navarra.
24. González, M. C. y Thouron, J. (1994). Las relaciones entre cognición y motivación: El aprendizaje autorregulado. En M. C. González y J. Thouron (Eds.). Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje (pp. 385-420). España: Universidad de Navarra.

25. Henson K., T. y F., Eller B. (2000). Psicología educativa para la enseñanza eficaz. México: Thomson.
26. Jorba, J. y Casellas, E. (1997). La regulación continua de los aprendizajes. Visión general. En J. Jorba y E. Casellas (Eds.). Estrategias y técnicas para la gestión social del aula (pp. 21-35). Madrid: Síntesis.
27. Kanfer, F. H., Karoly, P. and Newman, A. (1975). Reduction of children's fear of the dark by competence related and situational threat related verbal cues. Journal of consulting and clinical psychology, 43, 251-258
28. Kazdin, A. E. (1983). Historia de la modificación de la conducta. España: Desclée de Brouwer.
29. Kazdin, A. E. (1998). Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas. México: Manual moderno.
30. Kendall, P. C. and Braswell, L. (1985). Cognitive-behavioural therapy for impulsive children. New York: The Guilford Press.
31. Kendall, P. C. and Wilcox, L. E. (1980). A cognitive-behavioral treatment for impulsivity: Concrete versus conceptual training in non self controlled problem children. Journal of consulting and clinical psychology, 48, 80-91
32. Labrador, J. F. (1999). Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta. España: Pirámide.

33. Little, D. (1996). Learner autonomy: some steps in the evolution of theory and practice. (Reporte No. FL 024 941). Trinity College Dublin. (ERIC Servicio de reproducción de documentos No.ED414746).
34. Lou, R. Ma. A. (1998). Desarrollo cognitivo. En O. J. Gallego (Ed.). Educación infantil (pp.257-277). España: Aljibe.
35. Luciano, S. M. y López, R. F. (1998). Desarrollo afectivo y de la personalidad. En O. J. Gallego (Ed.). Educación infantil (pp.211-231). España: Aljibe.
36. Luria, A. R. (1987). Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid: Akal.
37. Mahoney, M. J. (1983). Cognición y modificación de la conducta. México: Trillas.
38. Mahoney, M. J. (1997). Psicoterapias cognitivas y constructivistas: Teoría, investigación y practica. España: Descleé de Brouwer.
39. Manning, B. H. (1988). Application of cognitive behavior modification: First and third graders self-management of classroom behaviours. American educational research journal, 25 (2), 195-212
40. Olivares, R. J., Méndez, C. F. y Lozano B. M. (2001). Técnicas de autocontrol. En R. J. Olivares, C. F. Méndez y B. M. Lozano (Eds.). Técnicas de modificación de conducta (pp.371-401). Madrid: Biblioteca nueva.

41. Palacios, J., Cubero, R., Luque, A. y Mora, J. (1999). Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Ed.). Desarrollo psicológico y educación (pp. 179-197). Madrid: Alianza.
42. Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1999). Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
43. Paris, S. G. y Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. Educational psychologist, 25 (1), 87-102
44. Parrish, J. M. and Ericson, M. T. (1981). A comparison of cognitive strategies in modifying the cognitive style of impulsive third grade children. Cognitive therapy and research, 5, 71-84
45. Pérez, E. y Picón, E. (1998). Desarrollo Psicomotor. En O. J. Gallego (Ed.). Educación infantil (pp.201-209). España: Aljibe.
46. Rehm L. P. (1998). Métodos de autocontrol. En E. V. Caballo (Ed.). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta (pp. 655-671). España: Siglo XXI.
47. Ruiz, F. M. (1999). Control del dialogo interno y autoinstrucciones. En R. J. Cruzado, E. F. Labrador y L. M. Muñoz (Eds.). Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta (pp. 656-665). Madrid: UNED.
48. Santacreu, M. J. (1998). El entrenamiento en autoinstrucciones. En E. V. Caballo (Ed.). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta (pp. 607-626). España: Siglo XXI.
49. Saz, M. A. (2001). Diccionario de psicología. Madrid: Libro-Hobby-Club.

50. Secretaría de Educación Pública (2000). Plan y programas para la educación preescolar. México.
51. Secretaría de Educación Pública (2004). Educación inicial [En red].
Disponibile en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Educacion_Inicial_México.
52. Skinner, B. F. (1974). Ciencia y conducta humana. Argentina: Fontanella.
53. Thorensen, C. y Mahoney, M. J.(1981). Autocontrol de la conducta. México: F.C.E.
54. Triadó, C. (1994). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En V. Bermejo (Ed.). Desarrollo cognitivo, psicoevolutivo y de la educación (pp. 263-277). España: Síntesis.
55. Zimmerman, B. J. (1989). Asocial cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of educational psychology, 81 (3), 329-339

ANEXOS

ANEXO 1

“PROGRAMA DE AUTOCONTROL PARA PROMOVER LA AUTONOMÍA PREESCOLAR”



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

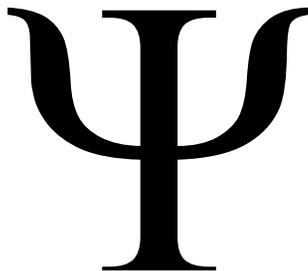
Unidad Ajusco
Coordinación de Psicología

**“PROGRAMA DE AUTOCONTROL PARA PROMOVER LA
AUTONOMÍA PREESCOLAR”**

Elaborado por:

Cárdenas Alvarado Guadalupe

Galicia Canales Paola



México D.F.

2004

INTRODUCCIÓN

Algunos estudios han demostrado que la capacidad de autocontrol que el niño(a) manifiesta a temprana edad, permite establecer la forma de comportamiento futuro en torno a diferentes situaciones con las que tendrá que enfrentarse posteriormente, es por ello que el presente Programa de Autocontrol pretende Promover la Autonomía en las tareas escolares de niños(as) de 3º de Preescolar mediante estrategias autoinstruccionales.

Este programa se aplicó a niños(as) de 3º de educación preescolar, el cual se realizó en diecisiete sesiones y cada sesión fue por día, dicho programa esta dividido en tres Etapas de la siguiente forma:

La primera etapa (**Pretest**), consistió en aplicar las tareas 1, 2, 3 y 4 del pretest con una duración de 20 minutos cada una.

Una vez que se le entrego el material correspondiente a cada niño(a) se procedió a darles solamente la instrucción de lo que iban a hacer sin ningún tipo de ayuda por parte del adulto, los aspectos evaluados en esta etapa fueron:

1. La solicitud de ayuda al adulto,
2. El número de errores cometidos,
3. La calidad de las tareas y
4. El tiempo empleado en la realización de estas.

La segunda etapa (**Intervención**), se llevó a cabo en nueve sesiones con una duración de 30 minutos cada una. En esta etapa se aplicó las estrategias autoinstruccionales divididas en tres momentos y cada uno de estos se aplicó en tres sesiones, de la siguiente manera:

Momento 1: El instructor resolvió una actividad de modelamiento al mismo tiempo que dio de forma verbal cada una de las autoinstrucciones apoyándose de sus respectivas representaciones por medio de láminas.

Momento 2: Se eliminó el modelamiento por parte del instructor, por lo que sólo quedaron como apoyo autoinstruccional las láminas correspondientes a estas.

Momento 3: No hubo ningún tipo de apoyo por parte del adulto por lo que los niños(as) tuvieron que recordar por sí mismos las autoinstrucciones.

En la tercera etapa (**Postest**), fue exactamente igual a la primera etapa, es decir, se aplicó las cuatro últimas tareas del postest, con una duración de 20 minutos cada una.

Una vez que se entregó el material correspondiente a cada niño se procedió a darles solamente la instrucción de lo que iban a hacer sin ningún tipo de ayuda por parte del adulto, los aspectos evaluados en esta etapa fueron:

1. La solicitud de ayuda al adulto,
2. El número de errores cometidos,
3. La calidad de la actividad y
4. El tiempo empleado en la realización de la actividad.

PRETEST

Sesión No. 1

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas sin ayuda del adulto.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Tarea 1	20 minutos.	<p>Una vez que se distribuyó el material a los niños(as) se les dijo la instrucción de la siguiente forma:</p> <p><i>"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "pollo" igual a este (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad) en sus cajas esta el material que necesitan para hacerlo".</i></p> <p>La persona que fungió como instructor permaneció callada después de dar las instrucciones correspondientes, solo se podía dar al niño(a) respuestas vagas que incitaban al niño(a) a que evaluara su propio trabajo, evitando con esto que el instructor diera asesoría al niño(a) de manera directa sobre la realización de la actividad correspondiente.</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más).✓ Hojas blancas✓ Pegamento blanco

Sesión No. 2

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas sin ayuda del adulto.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Tarea 2	20 minutos	<p>Una vez que se distribuyó el material a los niños(as) se les dijo la instrucción de la siguiente forma:</p> <p><i>"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "barco" igual a este (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad) en sus cajas esta el material que necesitan para hacerlo".</i></p> <p>La persona que fungió como instructor permaneció callada después de dar las instrucciones correspondientes, solo se podía dar al niño(a) respuestas vagas que incitaban al niño(a) a que evaluara su propio trabajo, evitando con esto que el instructor diera asesoría al niño(a) de manera directa sobre la realización de la actividad correspondiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos ✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más). ✓ Hojas blancas ✓ Pegamento blanco

Sesión No. 3

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas sin ayuda del adulto.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Tarea 3	20 minutos	<p>Una vez que se distribuyó el material a los niños(as) se les dijo la instrucción de la siguiente forma:</p> <p><i>"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "caballo" igual a este (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad) en sus cajas esta el material que necesitan para hacerlo".</i></p> <p>La persona que fungió como instructor permaneció callada después de dar las instrucciones correspondientes, solo se podía dar al niño(a) respuestas vagas que incitaban al niño(a) a que evaluara su propio trabajo, evitando con esto que el instructor diera asesoría al niño(a) de manera directa sobre la realización de la actividad correspondiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos ✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más). ✓ Hojas blancas ✓ Pegamento blanco

Sesión No. 4

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas sin ayuda del adulto.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Tarea 4	20 minutos	<p>Una vez que se distribuyó el material a los niños(as) se les dijo la instrucción de la siguiente forma:</p> <p><i>"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "plancha" igual a este (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad) en sus cajas esta el material que necesitan para hacerlo".</i></p> <p>La persona que fungió como instructor permaneció callada después de dar las instrucciones correspondientes, solo se podía dar al niño(a) respuestas vagas que incitaban al niño(a) a que evaluara su propio trabajo, evitando con esto que el instructor diera asesoría al niño(a) de manera directa sobre la realización de la actividad correspondiente.</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más).✓ Hojas blancas✓ Pegamento blanco

INTERVENCIÓN

Sesión No. 5

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas por medio de la adquisición de autoinstrucciones a través del modelamiento por parte del adulto así como de manera visual y a través del modelo ya terminado de la actividad a realizar.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Tarea 1	30 minutos	<p>El instructor resolvió una tarea de modelamiento al mismo tiempo que dio de forma verbal cada una de las autoinstrucciones apoyándose con sus respectivas representaciones por medio de láminas, las cuales consistieron en dar las instrucciones de la siguiente manera:</p> <p>1. Definición del problema:</p> <p><i>"Observen bien este dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué creen que está haciendo el niño?,... ¡Muy bien!, esta pensando -¿Qué tengo que hacer?, ya sé, voy hacer un payaso Esto es lo que el niño penso hacer (se les mostró y pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la actividad a realizar)".</i></p> <p>2. Aproximación al problema:</p> <p><i>"Ahora observen bien este otro dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente),</i></p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más).✓ Hojas blancas✓ Pegamento blanco

	<p>se les preguntó a los niños(as): <i>¿En qué creen que esta pensando el niño?,... ¡Muy bien!, Esta pensando -¿Qué me piden que haga?-. Esto es lo que el niño penso hacer (se les mostró y pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la actividad a realizar)”</i>.</p> <p>3. Focalización de la atención:</p> <p><i>“Ahora observen bien este otro dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niño: ¿En qué creen que esta pensando el niño?,... ¡Muy bien!, esta pensando -¿Qué material tengo?-. Esto es lo que el niño penso hacer (se les mostró y pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la actividad a realizar)”</i>.</p> <p>4. Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea:</p> <p><i>“Observen bien este dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué creen que esta haciendo el niño?,... ¡Muy bien!, esta pensando -¿Cómo lo estoy haciendo?”</i></p> <p>5. Auto-evaluación del producto final:</p> <p><i>“Observen bien este último dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué creen que esta haciendo el niño?,... ¡Muy bien!, esta pensando -¿Cómo lo hice?- el niño termina de hacer el dibujo y esta viendo cómo le quedó”</i>.</p> <p>Una vez que se despegaron del pizarrón todas las láminas, se les dijo a los niños(as) lo siguiente:</p> <p><i>“Bueno ahora queremos que ustedes solos hagan este “reloj” (se mostró y se pegó el modelo en cuestión), como lo hizo el niño de los dibujos. En sus cajas está lo que necesitan para hacerlo”</i>.</p>	
--	--	--

Sesión No. 6

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas por medio de la adquisición de autoinstrucciones a través del modelamiento por parte del adulto así como de manera visual y a través del modelo ya terminado de la actividad a realizar.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Tarea 2	30 minutos	<p>El instructor resolvió una tarea de modelamiento al mismo tiempo que dio de forma verbal cada una de las autoinstrucciones apoyándose con sus respectivas representaciones por medio de láminas, las cuales consistieron en dar las instrucciones de la siguiente manera:</p> <p>1. Definición del problema:</p> <p><i>“Observen bien este dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué creen que esta haciendo el niño?,... ¡Muy bien!, esta pensando -¿Qué tengo que hacer?, ya sé, voy hacer una tostadora - Esto es lo que el niño penso hacer (se les mostró y pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la actividad a realizar)”.</i></p> <p>2. Aproximación al problema:</p> <p><i>“Ahora observen bien este otro dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as) ¿En qué creen que esta pensando el</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos ✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más). ✓ Hojas blancas ✓ Pegamento blanco

	<p>niño?,... ¡Muy bien!, Esta pensando -¿Qué me piden que haga?-. Esto es lo que el niño pensó hacer (se les mostró y pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la actividad a realizar)".</p> <p>3. Focalización de la atención:</p> <p>"Ahora observen bien este otro dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): <i>¿En qué creen que esta pensando el niño?,... ¡Muy bien!, esta pensando -¿Qué material tengo?-. Esto es lo que el niño pensó hacer (se les mostró y pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la actividad a realizar)".</i></p> <p>4. Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea:</p> <p>"Observen bien este dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): <i>¿qué creen que esta haciendo el niño?,... ¡Muy bien!, esta pensando -¿Cómo lo estoy haciendo?"</i></p> <p>5. Auto-evaluación del producto final:</p> <p>"Observen bien este último dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): <i>¿qué creen que esta haciendo el niño?,... ¡Muy bien!, esta pensando -¿Cómo lo hice?- el niño termina de hacer el dibujo y esta viendo cómo le quedó".</i></p> <p>Una vez que se despegaron del pizarrón todas las láminas, se les dijo a los niños(as) lo siguiente:</p> <p>"Bueno ahora queremos que ustedes solos hagan este "pastel" (se mostró y se pegó el modelo en cuestión), como lo hizo el niño de los dibujos. En sus cajas está lo que necesitan para hacerlo".</p>	
--	--	--

Sesión No. 7

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas por medio de la adquisición de autoinstrucciones a través del modelamiento por parte del adulto así como de manera visual y a través del modelo ya terminado de la actividad a realizar.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
<p>Tarea 3</p>	<p>30 minutos</p>	<p>El instructor resolvió una tarea de modelamiento al mismo tiempo que dio de forma verbal cada una de las autoinstrucciones apoyándose con sus respectivas representaciones por medio de láminas, las cuales consistieron en dar las instrucciones de la siguiente manera:</p> <p>1. Definición del problema:</p> <p><i>"Observen bien este dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(a) ¿qué creen que esta haciendo el niño?... ¡Muy bien!, esta pensando -¿Qué tengo que hacer?, ya sé, voy hacer un martillo - Esto es lo que el niño pensó hacer (se les mostró y pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la actividad a realizar)".</i></p> <p>2. Aproximación al problema:</p> <p><i>"Ahora observen bien este otro dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(a) ¿En qué creen que esta pensando el niño?... ¡Muy bien!, Esta pensando -¿Qué me piden que haga?-. Esto es lo que el niño penso hacer (se les mostró y pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la actividad</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos ✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más). ✓ Hojas blancas ✓ Pegamento blanco

		<p>a realizar)".</p> <p>3. Focalización de la atención:</p> <p><i>"Ahora observen bien este otro dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(a): ¿En qué creen que esta pensando el niño?,... ¡Muy bien!, esta pensando -¿Qué material tengo?-. Esto es lo que el niño penso hacer (se les mostró y pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la actividad a realizar)".</i></p> <p>4. Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea:</p> <p><i>"Observen bien este dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(a): ¿qué creen que esta haciendo el niño?,... ¡Muy bien!, esta pensando -¿Cómo lo estoy haciendo?"</i></p> <p>5. Auto-evaluación del producto final:</p> <p><i>"Observen bien este último dibujo (se pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(a): ¿qué creen que esta haciendo el niño?,... ¡Muy bien!, esta pensando -¿Cómo lo hice?- el niño termina de hacer el dibujo y esta viendo cómo le quedó".</i></p> <p>Una vez que se despegaron del pizarrón todas las láminas, se les dijo a los niños(as) lo siguiente:</p> <p><i>"Bueno ahora queremos que ustedes solos hagan este "gato" (se mostró y se pegó el modelo en cuestión), como lo hizo el niño de los dibujos. En sus cajas está lo que necesitan para hacerlo".</i></p>	
--	--	--	--

Sesión No. 8

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas por medio de la adquisición de autoinstrucciones de forma visual y a través del modelo ya terminado de la actividad a realizar.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
<p>Tarea 4</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Se eliminó el modelamiento por parte del instructor, por lo que sólo quedaron como apoyo autoinstruccional las láminas correspondientes y el modelo ya terminado de la actividad que se iba a realizar, para lo cual se dijo la siguiente instrucción:</p> <p>1. Definición del problema: <i>"Observen bien este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(a): ¿qué esta haciendo el niño?,..."</i> (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la Autoinstrucción en cuestión).</p> <p>2. Aproximación al problema: <i>"Ahora vea este otro dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(a): ¿en qué está pensando el niño?, ..."</i> (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la Autoinstrucción en cuestión).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos ✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más). ✓ Hojas blancas ✓ Pegamento blanco

		<p>3. Focalización de la atención:</p> <p><i>"Y ahora en este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente) se les preguntó a los niños(a): ¿en qué está pensando el niño?,..."</i> (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la Autoinstrucción en cuestión).</p> <p>4. Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea:</p> <p><i>"En este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(a): ¿qué está haciendo el niño?,..."</i> (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la Autoinstrucción en cuestión).</p> <p>5. Auto-evaluación del producto final:</p> <p><i>"Y en este último dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(a): ¿qué está haciendo el niño?,..."</i> (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la Autoinstrucción en cuestión).</p> <p>Una vez que se despegaron del pizarrón todas las láminas, se les dijo a los niños(as) lo siguiente:</p> <p><i>"Bueno ahora queremos que ustedes solos hagan este "pez" (se mostró y se pegó el modelo en cuestión), como lo hizo el niño de los dibujos. En sus cajas está lo que necesitan para hacerlo".</i></p>	
--	--	--	--

Sesión No. 9

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas por medio de la adquisición de autoinstrucciones de forma visual y a través del modelo ya terminado de la actividad a realizar.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
<p>Tarea 5</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Se eliminó el modelamiento por parte del instructor, por lo que sólo quedaron como apoyo autoinstruccional las láminas correspondientes y el modelo ya terminado de la actividad que se iba a realizar, para lo cual se dijo la siguiente instrucción:</p> <p>1. Definición del problema: <i>"Observen bien este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué esta haciendo el niño?,..."</i> (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la autoinstrucción en cuestión).</p> <p>2. Aproximación al problema: <i>"Ahora vean este otro dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿en qué está pensando el niño?,..."</i> (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara autoinstrucción en cuestión).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos ✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más). ✓ Hojas blancas ✓ Pegamento blanco

		<p>3. Focalización de la atención:</p> <p><i>"Y ahora en este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿en qué está pensando el niño?,..."</i> (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la autoinstrucción en cuestión).</p> <p>4. Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea:</p> <p><i>"En este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué está haciendo el niño?,..."</i> (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la autoinstrucción en cuestión).</p> <p>5. Auto-evaluación del producto final:</p> <p><i>"Y en este último dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué está haciendo el niño?, ..."</i> (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la autoinstrucción en cuestión).</p> <p>Una vez que se despegaron del pizarrón todas las láminas, se les dijo a los niños(as) lo siguiente:</p> <p><i>"Bueno ahora queremos que ustedes solos hagan esta "catarina" (se mostró y se pegó el modelo en cuestión), como lo hizo el niño de los dibujos. En sus cajas está lo que necesitan para hacerlo".</i></p>	
--	--	--	--

Sesión No. 10

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas por medio de la adquisición de autoinstrucciones de forma visual y a través del modelo ya terminado de la actividad a realizar.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
<p>Tarea 6</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Se eliminó el modelamiento por parte del instructor, por lo que sólo quedaron como apoyo autoinstruccional las láminas correspondientes y el modelo ya terminado de la actividad que se iba a realizar, para lo cual se dijo la siguiente instrucción:</p> <p>1. Definición del problema: <i>"Observen bien este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué está haciendo el niño?,..."</i> (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la autoinstrucción en cuestión).</p> <p>2. Aproximación al problema: <i>"Ahora vean este otro dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿en qué está pensando el niño?,..."</i> (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la autoinstrucción en cuestión).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos ✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más). ✓ Hojas blancas ✓ Pegamento blanco

		<p>3. Focalización de la atención:</p> <p><i>"Y ahora en este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente) se les preguntó a los niños(as) ¿en qué está pensando el niño?,..." (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la autoinstrucción en cuestión).</i></p> <p>4. Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea:</p> <p><i>"En este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué está haciendo el niño?,..." (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la autoinstrucción en cuestión).</i></p> <p>5. Auto-evaluación del producto final:</p> <p><i>"Y en este último dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina correspondiente), se les preguntó a los niños(as): ¿qué está haciendo el niño?, ..." (Los niños(as) participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la autoinstrucción en cuestión).</i></p> <p>Una vez que se despegaron del pizarrón todas las láminas, se les dijo a los niños(as) lo siguiente:</p> <p><i>"Bueno ahora queremos que ustedes solos hagan este "borrego" (se mostró y se pegó el modelo en cuestión), como lo hizo el niño de los dibujos. En sus cajas está lo que necesitan para hacerlo".</i></p>	
--	--	---	--

Sesión No. 11

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas por medio de autoinstrucciones a través del modelo ya terminado de la actividad a realizar.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Tarea 7	30 minutos	<p>Se quitó el apoyo verbal del adulto y el visual, quedando como único apoyo el modelo ya terminado de la actividad que se iba a realizar, por lo que los niños(as) tenían que recordar por sí mismos las autoinstrucciones; para lo cual se utilizó la siguiente instrucción:</p> <p><i>"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "carro" igual a éste (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad), en sus cajas esta el material que necesitan para hacerlo".</i></p> <p>Por otra parte, el instructor se involucró lo menos posible en el desempeño de las tareas de los niños(as), ya que su ayuda ya se habría ido disminuyendo a lo largo de las sesiones anteriores. En caso de que algún niño(a) pidiera ayuda, solo se le incitaba a que lo tratara de hacer el sólo.</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más).✓ Hojas blancas✓ Pegamento blanco

Sesión No. 12

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas por medio de autoinstrucciones a través del modelo ya terminado de la actividad a realizar.

ACTIVIDAD	TIEMPÓ	ESTRATEGIA	RECURSOS
Tarea 8	30 minutos	<p>Se quitó el apoyo verbal del adulto y el visual, quedando como único apoyo el modelo ya terminado de la actividad que se iba a realizar, por lo que los niños(as) tendrían que recordar por sí mismos las autoinstrucciones; para lo cual se utilizó la siguiente instrucción:</p> <p><i>"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "pingüino" igual a éste (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad), en sus cajas esta el material que necesitan para hacerlo".</i></p> <p>Por otra parte, el instructor se involucró lo menos posible en el desempeño de las tareas de los niños(as), ya que su ayuda ya se habría ido disminuyendo a lo largo de las sesiones anteriores. En caso de que algún niño(a) pidiera ayuda, solo se le incitaba a que lo tratara de hacer el sólo.</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más).✓ Hojas blancas✓ Pegamento blanco

Sesión No. 13

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas por medio de autoinstrucciones a través del modelo ya terminado de la actividad a realizar.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Tarea 9	30 minutos	<p>Se quitó el apoyo verbal del adulto y el visual, quedando como único apoyo el modelo ya terminado de la actividad que se iba a realizar, por lo que los niños(as) tendrían que recordar por sí mismos las autoinstrucciones; para lo cual se utilizó la siguiente instrucción:</p> <p><i>"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer una "tortuga" igual a éste (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad), en sus cajas esta el material que necesitan para hacerlo".</i></p> <p>Por otra parte, el instructor se involucró lo menos posible en el desempeño de las tareas de los niños(as), ya que su ayuda ya se habría ido disminuyendo a lo largo de las sesiones anteriores. En caso de que algún niño(a) pidiera ayuda, solo se le incitaba a que lo tratara de hacer el sólo.</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más).✓ Hojas blancas✓ Pegamento blanco

POSTEST

Sesión No. 14

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas sin ningún tipo de ayuda.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Tarea 1	20 minutos	<p>Esta tercera fue exactamente igual a la primera, es decir, una vez que se distribuyó el material a los niños(as) se les dijo la instrucción de la siguiente forma:</p> <p><i>"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "pato" igual a este (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad) en sus cajas esta el material que necesitan para hacerlo".</i></p> <p>La persona que fungió como instructor permaneció callado después de dar las instrucciones correspondientes, sólo se podía dar al niño(a) respuestas vagas que incitaban al niño(a) a que evaluara su propio trabajo, evitando con esto que el instructor diera asesoría al niño(a) de manera directa sobre la realización de la actividad correspondiente.</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más).✓ Hojas blancas✓ Pegamento blanco

Sesión No. 15

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas sin ningún tipo de ayuda.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
Tarea 2	20 minutos	<p>Una vez que se distribuyó el material a los niños(as) se les dijo la instrucción de la siguiente forma:</p> <p><i>"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "oso" igual a este (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad) en sus cajas esta el material que necesitan para hacerlo".</i></p> <p>La persona que fungió como instructor permaneció callado después de dar las instrucciones correspondientes, sólo se podía dar al niño(a) respuestas vagas que incitaban al niño(a) a que evaluara su propio trabajo, evitando con esto que el instructor diera asesoría al niño(a) de manera directa sobre la realización de la actividad correspondiente.</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más).✓ Hojas blancas✓ Pegamento blanco

Sesión No. 16

Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas sin ningún tipo de ayuda.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
<p>Tarea 3</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Una vez que se distribuyó el material a los niños(as) se les dijo la instrucción de la siguiente forma:</p> <p><i>"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "muñeca" igual a este (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad) en sus cajas esta el material que necesitan para hacerlo".</i></p> <p>La persona que fungió como instructor permaneció callado después de dar las instrucciones correspondientes, sólo se podía dar al niño(a) respuestas vagas que incitaban al niño(a) a que evaluara su propio trabajo, evitando con esto que el instructor diera asesoría al niño(a) de manera directa sobre la realización de la actividad correspondiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos ✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más). ✓ Hojas blancas ✓ Pegamento blanco

Sesión No. 17

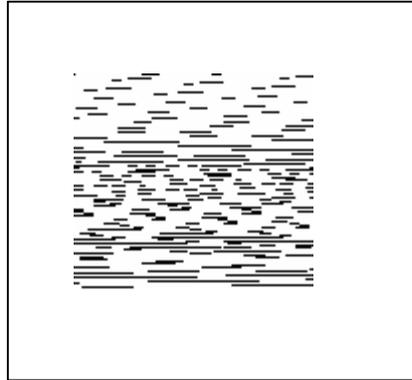
Objetivo: Que el niño(a) sea capaz de realizar las tareas sin ningún tipo de ayuda.

ACTIVIDAD	TIEMPO	ESTRATEGIA	RECURSOS
<p>Tarea 4</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Una vez que se distribuyó el material a los niños(as) se les dijo la instrucción de la siguiente forma:</p> <p><i>"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "carro" igual a este (se les mostró el modelo ya terminado de la actividad) en sus cajas esta el material que necesitan para hacerlo".</i></p> <p>La persona que fungió como instructor permaneció callado después de dar las instrucciones correspondientes, sólo se podía dar al niño(a) respuestas vagas que incitaban al niño(a) a que evaluara su propio trabajo, evitando con esto que el instructor diera asesoría al niño(a) de manera directa sobre la realización de la actividad correspondiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Figuras de fomi de diferentes colores para formar los modelos ✓ Una caja de cartón para cada niño que contenía el material necesario para cada actividad (al número total de figuras se le agregaron otras cinco figuras más). ✓ Hojas blancas ✓ Pegamento blanco

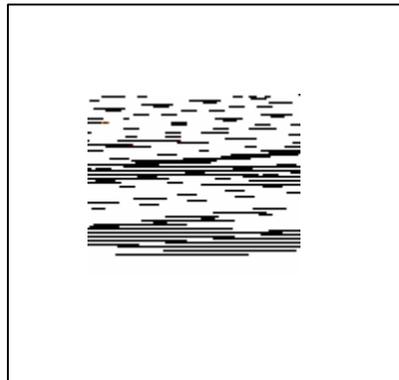
ANEXO 2

MODELOS PARA LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS DEL PRETEST

Tarea No. 1

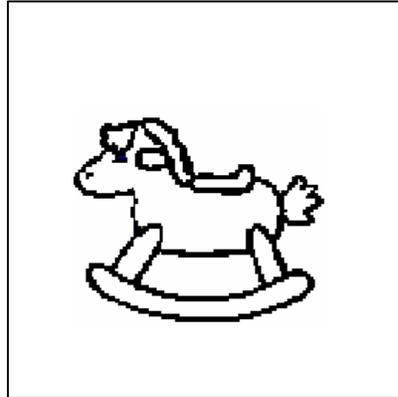


Tarea No. 2

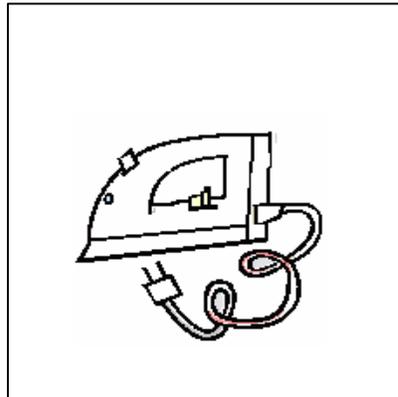


ANEXO 2

Tarea No. 3



Tarea No. 4



ANEXO 3

SECUENCIAS AUTOINSTRUCCIONALES



LÁMINA No. 1

Determinación de la tarea:

¿Qué voy a hacer?

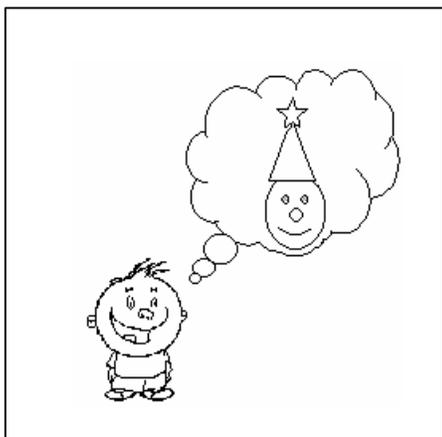


LÁMINA No. 2

Aproximación al problema:

¿Qué me piden que haga?

ANEXO 3

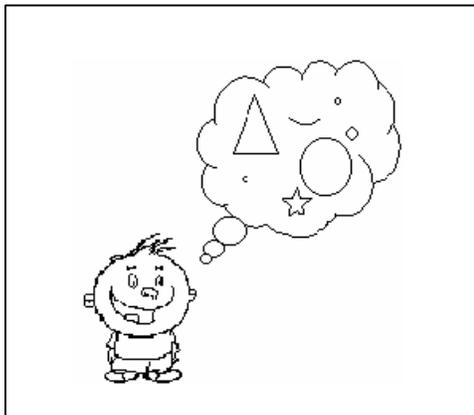


LÁMINA No. 3

Focalización de la
atención:

¿Qué material tengo?

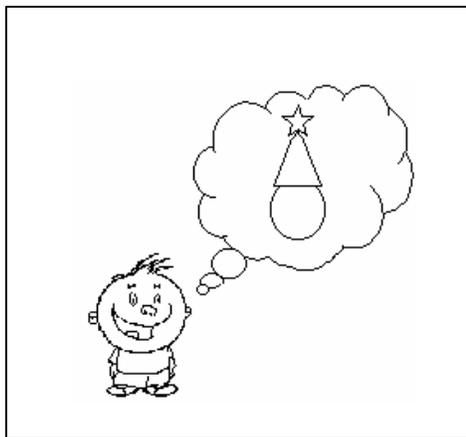


LÁMINA No. 4

Auto-evaluación durante el
desarrollo de la tarea:

**¿Cómo lo estoy
haciendo?**

ANEXO 3

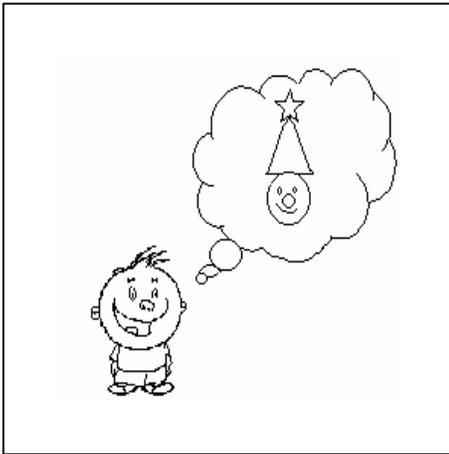


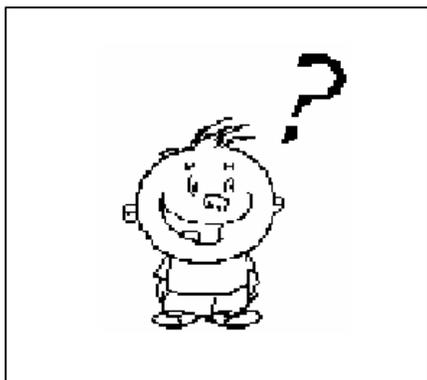
LÁMINA No. 5

Auto-evaluación del
producto final:

¿Cómo lo hice?

ANEXO 4

TAREAS DE MODELAMIENTO



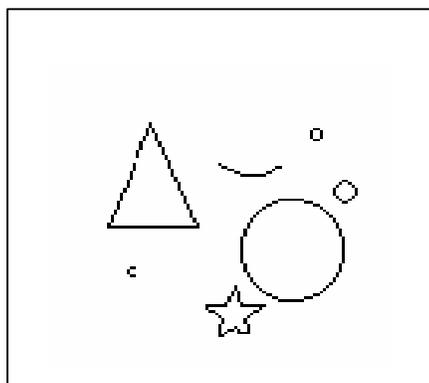
Tarea 1

Determinación de la tarea



Tarea 1

Aproximación al problema

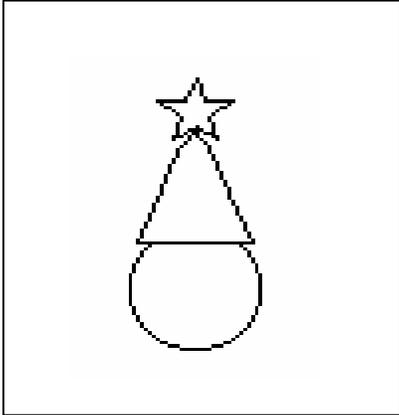


Tarea 1

Focalización de la atención

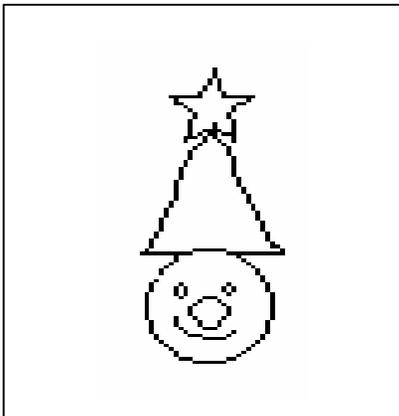
ANEXO 4

TAREAS DE MODELAMIENTO



Tarea 1

Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea

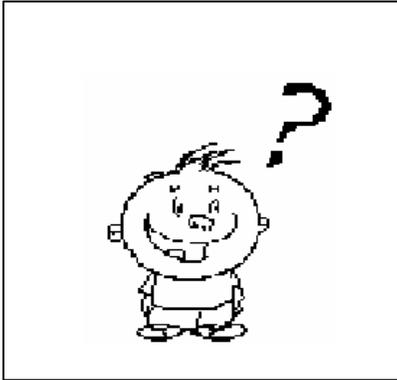


Tarea 1

Auto-evaluación del producto final.

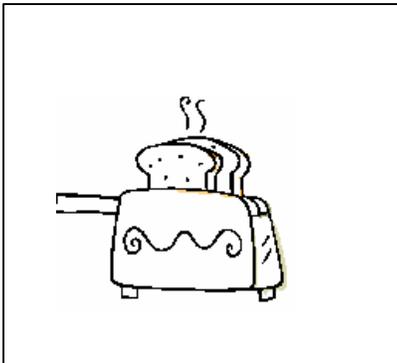
ANEXO 4

TAREAS DE MODELAMIENTO



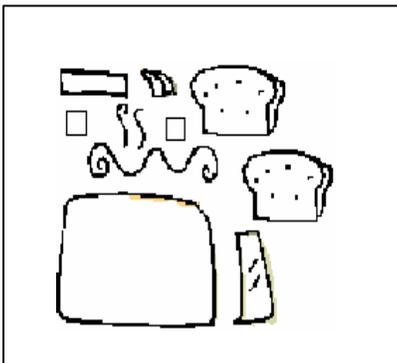
Tarea 2

Determinación de la tarea



Tarea 2

Aproximación al problema

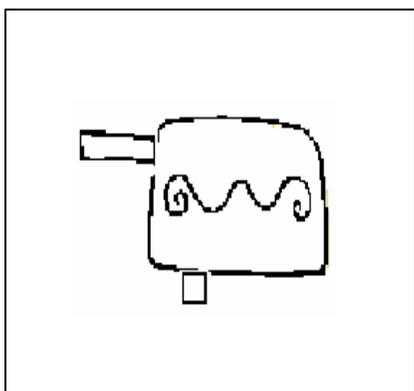


Tarea 2

Focalización de la atención

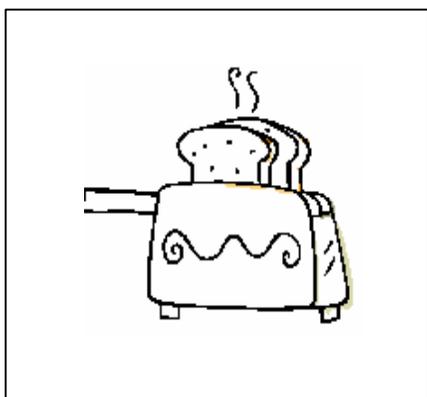
ANEXO 4

TAREAS DE MODELAMIENTO



Tarea 2

Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea

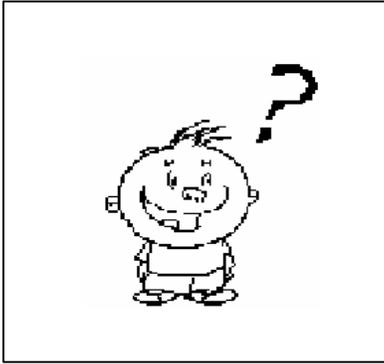


Tarea 2

Auto-evaluación del producto final.

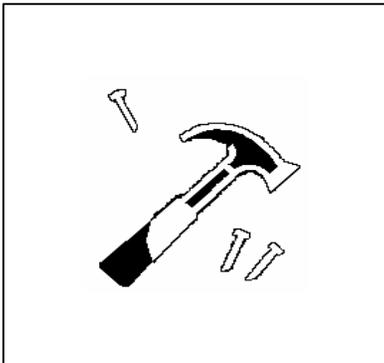
ANEXO 4

TAREAS DE MODELAMIENTO



Tarea 3

Determinación de la tarea



Tarea 3

Aproximación al problema

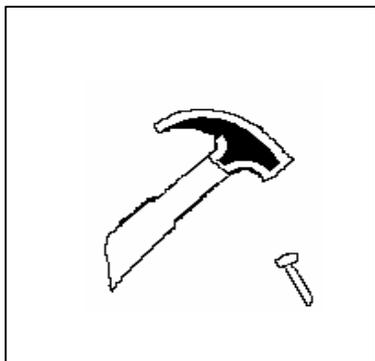


Tarea 3

Focalización de la atención

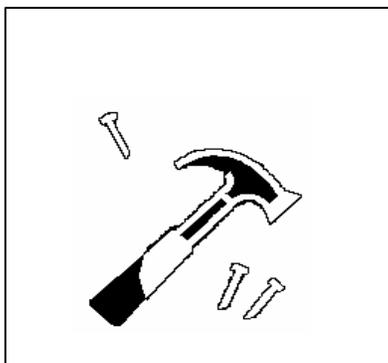
ANEXO 4

TAREAS DE MODELAMIENTO



Tarea 3

Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea.



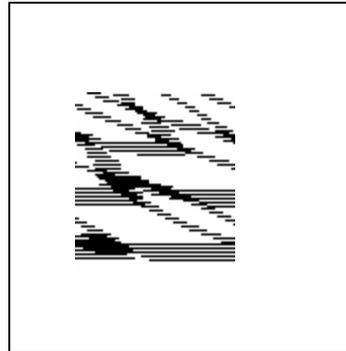
Tarea 3

Auto-evaluación del producto final.

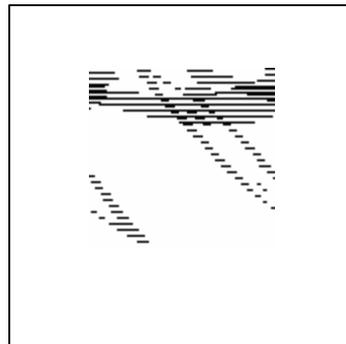
ANEXO 5

INTERVENCIÓN

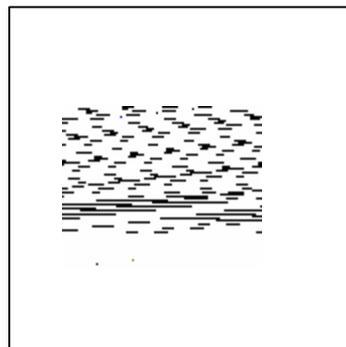
Tarea No. 1



Tarea No. 2

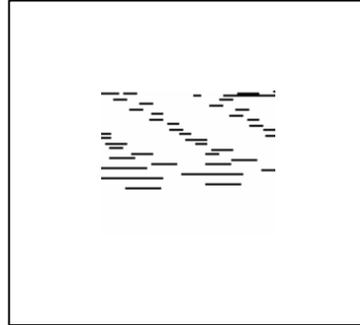


Tarea No. 3

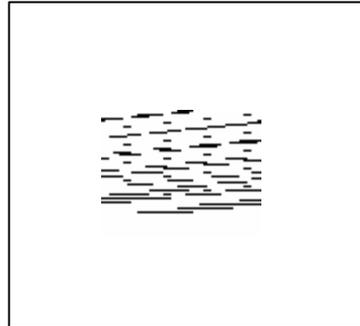


ANEXO 5

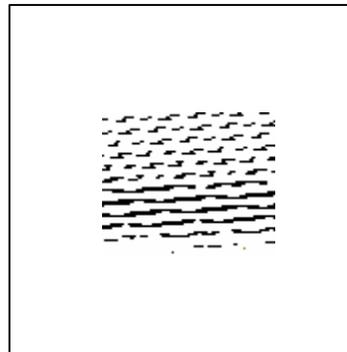
Tarea No. 4



Tarea No. 5



Tarea No. 6

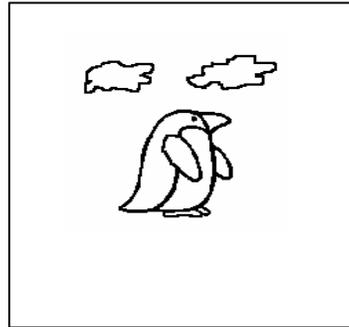


ANEXO 5

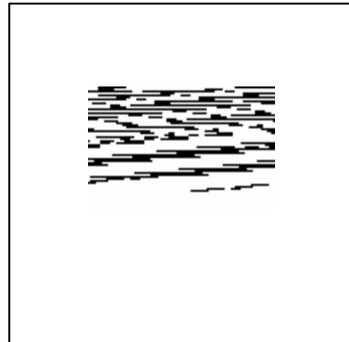
Tarea No. 7



Tarea No. 8



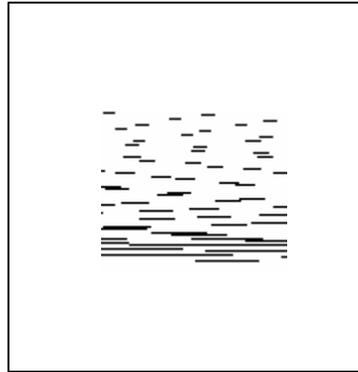
Tarea No. 9



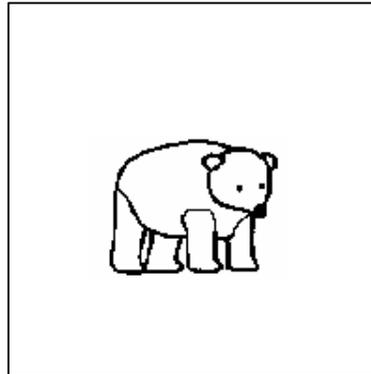
ANEXO 6

MODELOS PARA LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS DEL POSTEST

Tarea No. 1

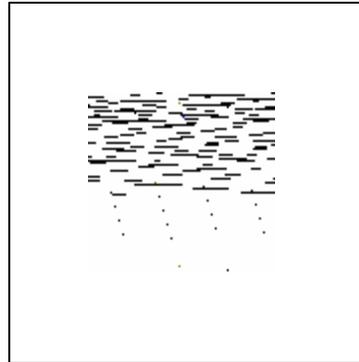


Tarea No. 2

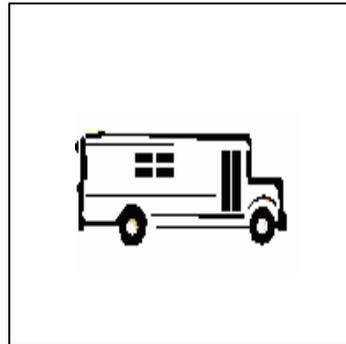


ANEXO 6

Tarea No. 3



Tarea No. 4



ANEXO 7

FORMATO DE OBSERVACIÓN PARA EL PRETEST

Tarea Número: _____

Fecha: _____

Hora de inicio: _____	Hora de inicio: _____
GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Niño 1	Niño 1
Hora de termino: _____	Hora de termino: _____
Tiempo Total: _____	Tiempo Total: _____
No. de veces que solicita ayuda: _____	No. de veces que solicita ayuda: _____
Niño 2	Niño 2
Hora de termino: _____	Hora de termino: _____
Tiempo Total: _____	Tiempo Total: _____
No. de veces que solicita ayuda: _____	No. de veces que solicita ayuda: _____
Niño 3	Niño 3
Hora de termino: _____	Hora de termino: _____
Tiempo Total: _____	Tiempo Total: _____
No. de veces que solicita ayuda: _____	No. de veces que solicita ayuda: _____
Niño 4	Niño 4
Hora de termino: _____	Hora de termino: _____
Tiempo Total: _____	Tiempo Total: _____
No. de veces que solicita ayuda: _____	No. de veces que solicita ayuda: _____
Niño 5	Niño 5
Hora de termino: _____	Hora de termino: _____
Tiempo Total: _____	Tiempo Total: _____
No. de veces que solicita ayuda: _____	No. de veces que solicita ayuda: _____
Niño 6	Niño 6
Hora de termino: _____	Hora de termino: _____
Tiempo Total: _____	Tiempo Total: _____
No. de veces que solicita ayuda: _____	No. de veces que solicita ayuda: _____

ANEXO 8

FORMATO DE OBSERVACIÓN PARA EL POSTEST

Tarea Número: _____

Fecha: _____

Hora de inicio: _____	Hora de inicio: _____
GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Niño 1	Niño 1
Hora de termino: _____	Hora de termino: _____
Tiempo Total: _____	Tiempo Total: _____
No. de veces que solicita ayuda: _____	No. de veces que solicita ayuda: _____
Niño 2	Niño 2
Hora de termino: _____	Hora de termino: _____
Tiempo Total: _____	Tiempo Total: _____
No. de veces que solicita ayuda: _____	No. de veces que solicita ayuda: _____
Niño 3	Niño 3
Hora de termino: _____	Hora de termino: _____
Tiempo Total: _____	Tiempo Total: _____
No. de veces que solicita ayuda: _____	No. de veces que solicita ayuda: _____
Niño 4	Niño 4
Hora de termino: _____	Hora de termino: _____
Tiempo Total: _____	Tiempo Total: _____
No. de veces que solicita ayuda: _____	No. de veces que solicita ayuda: _____
Niño 5	Niño 5
Hora de termino: _____	Hora de termino: _____
Tiempo Total: _____	Tiempo Total: _____
No. de veces que solicita ayuda: _____	No. de veces que solicita ayuda: _____
Niño 6	Niño 6
Hora de termino: _____	Hora de termino: _____
Tiempo Total: _____	Tiempo Total: _____
No. de veces que solicita ayuda: _____	No. de veces que solicita ayuda: _____

ANEXO 9

FORMATO PARA EVALUAR LAS TAREAS DEL PRETEST

Niño: _____									Grupo control: _____		Grupo experimental: _____	
TAREA	ERRORES								No. de ERRORES	CALIDAD DE TAREA		
POLLO	Posición Sol _____	Posición cresta _____	Posición cuerpo _____	Posición pico _____	Posición ala _____	Posición base _____	Posición patas _____	colores _____				
BARCO	Posición Mastil _____	Posición bandera _____	Posición vela _____	Posición lancha _____	Posición base _____	Posición ancla _____	Posición cuadrado _____	colores _____				
CABALLO	Posición Cuerpo _____	Posición fleco _____	Posición montura _____	Posición ojo _____	Posición cola _____	Posición patas _____	Posición base _____	colores _____				
PLANCHA	Posición Base _____	Posición cable _____	Posición conexión _____	Posición botón sup. _____	Posición botón cent. _____	Posición botón cent. _____	Posición Base _____	colores _____				

ANEXO 9

FORMATO PARA EVALUAR LAS TAREAS DEL POSTEST

Niño: _____									Grupo control: _____		Grupo experimental: _____	
TAREA	ERRORES								No. de ERRORES	CALIDAD DE TAREA		
PATO	Posición cabeza _____	Posición ojo _____	Posición pico _____	Posición cuerpo _____	Posición ala _____	Posición patas _____	Posición base _____	colores _____				
OSO	Posición cabeza _____	Posición nariz _____	Posición cuerpo _____	Posición patas	1 _____	2 _____	3 _____	4 _____	colores _____			
MUÑECA	Posición cabello _____	Posición cabeza _____	Posición ojo izq. y der. _____	Posición cuerpo _____	Posición mano izq. y der. _____		_____		colores _____			
CARRO	Posición estructura _____	Posición llanta 1 y 2 _____	Posición ventana 1 y 2 _____	Posición puerta 1 y 2 _____	_____		_____		colores _____			