



✓
MODIFICACION DE LA CONDUCTA
EN PROBLEMAS INFANTILES

ANTONIO GONZALEZ DELGADILLO

TESINA PRESENTADA PARA OPTAR POR EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

SAN LUIS POTOSI, S.L.P., 1985

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

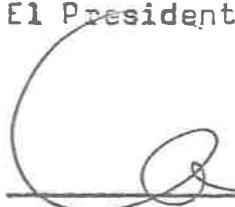
SAN LUIS POTOSI , S.L.P. , a 8 de DICIEMBRE de 19 84

C. Profr. (a) ANTONIO GONZALEZ DELGADILLO
Presente (nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
ción alternativa T E S I S A
titulado MODIFICACION DE LA CONDUCTA EN PROBLEMAS INFANTILES
presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a -
que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez
ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión




UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SAN LUIS POTOSI, S.L.P.
PROFR. CARLOS ENRIQUE MERINO RAMOS

INDICE

CAPITULO I

1 TEORIAS Y SISTEMAS DE LA PSICOLOGIA.	
1.1 EL PSICOANALISIS.	Página.
1.1.1 ORIGENES.	1
1.1.2 TEORIA.	1
1.1.3 APORTACIONES.	2
1.1.4 MECANISMOS DE DEFENSA.	3
1.1.5 LIMITACIONES DE LA TEORIA DEL PSICOANALISIS.	4
1.2 EL CONDUCTISMO.	
1.2.1 LEYES DE THORNDIKE SOBRE EL APRENDIZAJE.	5
1.2.2 TEORIAS Y POSTULADOS DE WATSON.	6
1.2.3 EL CONDICIONAMIENTO OPERANTE EN LA ACTIVIDAD EDUCATIVA.	7
1.3 COGNOSCITIVISMO.	
1.3.1 SU PRINCIPAL REPRESENTANTE JEAN PIAGET.	8
1.3.2 ASIMILACION, ACOMODACION, APRENDIZAJE E INSTRUCCION.	9
1.3.3 LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO INTELECTUAL DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE.	10
1.4 PSICOLOGIA HUMANISTICA.	
1.4.1 CONCEPTOS PRINCIPALES DE LA TEORIA DE CARL ROGERS.	12
1.4.2 LA TERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE.	13
1.4.3 JERARQUIA DE NECESIDADES BASICAS DE MASLOW.	14

CAPITULO II

2 MODIFICACION DE LA CONDUCTA EN PROBLEMAS INFANTILES.

	Página.
2.1 PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL NIÑO.	17
2.1.1 ESTUDIOS DE LA CONDUCTA DEL NIÑO.	18
2.1.2 ESPECIFICACION DE RESPUESTAS.	20
2.1.3 CONDICIONES ANTECEDENTES.	22
2.1.4 CONDICIONES CONSECUENTES.	22
2.1.5 REFORZAMIENTO POSITIVO.	24
2.1.6 REFORZAMIENTO NEGATIVO.	25
2.1.7 MANTENIMIENTO.	25
2.1.8 GENERALIZACION.	25

CAPITULO III

3 MODIFICACION DE LA CONDUCTA EN LA EDUCACION.

3.1 GUIAS PARA APLICAR LA MODIFICACION DE LA CONDUCTA EN LA EDUCACION.

3.1.1 ESTABLECIMIENTO DE METAS INDIVIDUALES.	27
3.1.2 ELECCION DE ESTRATEGIAS.	28

CONCLUSIONES. 31

BIBLIOGRAFIA. 34

A MIS PADRES, PORQUE A TRAVES
DE SUS CONSEJOS Y GUIA HE LO-
GRADO MI FORMACION PROFESIO--
NAL.

A MI ESPOSA, QUIEN CON SU COM-
PRENSION Y CARIÑO, ME ALIENTA
A SUPERARME EN LOS MOMENTOS -
CRITICOS QUE HAY EN LA EXIS--
TENCIA.

A MIS HERMANOS, EN QUIENES HE
ENCONTRADO EL APOYO MORAL Y -
EL AFECTO SINCERO DE UN AMIGO.

INTRODUCCION.

La educación fué uno de los primeros campos en que se aplicaron al ser humano los resultados obtenidos de analizar en laboratorio la conducta, ya que el aprendizaje es un tema esencial de análisis conductual. En éste se define al aprendizaje como un "Cambio de Conducta", definición que va de acuerdo con el campo educativo, donde el interés está ante todo en la adquisición de nuevas conductas. En el laboratorio los Psicólogos Conductuales prepararon condiciones que permitieron a muchos organismos diferentes, adquirir una amplia variedad de conductas. Se justifica así, que dichos psicólogos consideran posible preparar condiciones que permitieran a los estudiantes adquirir nuevas conductas.

Existen niños que muestran trastornos de comportamiento sin dificultades de aprendizaje, y en otros casos, los que sufren trastornos de aprendizaje pero no de comportamiento; pero por lo general, los trastornos de aprendizaje y los de comportamiento son dos aspectos de una misma situación conflictiva.

Del campo conocido como modificación de la conducta surgió otra forma de aplicar el análisis conductual a la educación. A fines de la década de 1950, comenzó a acelerarse el trabajo realizado en modificación de la conducta. En los primeros estudios al respecto, los psicólogos iban a un sanatorio para enfermos mentales, aun hogar para retardados o a una escuela y elegían a unos cuantos individuos y un número limitado de conductas por modificar. En general se elegían individuos cuyo comportamiento causaba problemas, aquellos llamados por la sociedad "enfermos mentales" o "hiperactivos". Los psicólogos diseñaban programas que hicieran disminuir la tasa de propiedad destruída, de daños físicos a sí mismos, de comer, de acumular o de un habla sumamente inadecuada. En las escuelas presentaban esas mismas conductas como el abandonar el pupitre sin permiso y el hablar en clase. Entre otros problemas que los modificadores de la conducta abordaron, había deficiencias muy antiguas. Entre otros comportamientos los psicólogos enseñaron a las personas a andar vestirse a solas, hablar y cooperar con los otros.

La gran mayoría de esos primeros estudios sobre la modificación de la conducta fué cuidadosamente diseñada y controlada. Se definieron explícitamente las respuestas esperadas y se registró un observador independiente. Se aplicaron procedimientos de control; entre ellos, reversiones y líneas de base múltiples. Hoy en día, de un modo cada vez más complejo continúan las investigaciones de este tipo.

En todos los campos donde trabaja la modificación de la conducta, el de la educación ofrece las mejores posibilidades para aplicar las técnicas de modificación de la conducta, de una manera fructífera y preventiva. Por definición, educar significa desarrollar comportamientos. Si pudieran diseñarse instituciones educativas donde se enseñaran comportamientos adaptativos y constructivos, se eliminarían muchas conductas que constituyen un problema. Además, muchos problemas de comportamiento surgen durante la infancia y las instituciones educativas pueden influir en ellos. Por consiguiente, la educación está en posición de poder aplicar preventivamente la modificación de la conducta, pues la aplicará en un campo en el que resulta de lo más efectiva y a individuos en quienes puede ser lo más eficaz.

El maestro debe ser el humanista capaz, perpicaz y comprensivo, cuya actuación aliente el esfuerzo reflexivo, el minucioso análisis y la evaluación positiva, que fomenten la creatividad y la armonía social en las mentes juveniles, a fin de que se realicen en un mundo más técnico, más avanzado, más feliz. La nueva educación se propone la realización plena del mexicano como ser individual y social.

I TEORIAS Y SISTEMAS DE LA PSICOLOGIA

1.1 EL PSICOANALISIS.

- 1.1.1 ORIGENES. Varias críticas han señalado las relaciones que existen entre la personalidad de Freud y la teoría que desarrolló, por ejemplo el libro de Bakan (1958), en el que estudia este concepto del Psicoanálisis señalando de una manera clara la relación entre el misticismo judío y el Psicoanálisis, haciendo excursiones colaterales para los sentimientos mesiánicos de Freud y sus consecuencias para la teoría; hay autores que sostienen que la teoría edípica se explica por la relación del propio Freud con su joven madre, o que su tendencia a oponerse a los puntos de vista tradicionales se reduce a una reacción contra su pertenencia a la minoría judía.
- 1.1.2 TEORIA. Se dice que el Psicoanálisis es un sentido muy amplio del término, recientemente se ha delineado de una manera muy clara la naturaleza del inconsciente como modelo científico, Freud se consideraba un iniciador y a su sistema una iniciación; quizás la analogía entre el Psicoanálisis y la frenología no sea tan desacertada como pudiera parecer a primera vista: ambas disciplinas dieron importantes pasos iniciales en su dominio hacia la ciencia, se dice que el análisis terminará por ser una ciencia más amplia. La importancia que tiene en el desarrollo normal y anormal; la sexualidad infantil contiene todas las potencialidades del desarrollo futuro que puede conducir tanto a la sexualidad normal como hacia la anormal. El individuo normal atraviesa varias fases del desarrollo y si por cualquier razón, retiene las características de una de tales fases permanece "fijado", es considerado anormal. Lo que es normal en la infancia es anormal en la vida adulta. Un individuo sexualmente anormal es un sujeto sexualmente retrasado. El niño es un perverso poliforme que puede o no convertirse en un adulto bien adaptado. Según Freud, el individuo pasa por las siguientes fases del desarrollo:
- a).- FASE ORAL. Todo placer del niño se concentra en lo que se lleva a la boca y chupa, como los dedos, el biberón, etc.

- b).- FASE ANAL. El placer que tiene y siente el niño en la excreción aprendiendo a aumentar tal placer reteniendo las heces y estimulando las membranas mucosas del ano.
- c).- FASE FALICA. Es la exploración y la estimulación del cuerpo de uno mismo.
- d).- FASE LATENTE. El niño se olvida por completo de toda esta clase de estimulaciones.
- e).- FASE GENITAL. (PUBERTAD). Etapa de la diferenciación sexual. Se aparta del autoerotismo para orientarse a la estimulación que nace del contacto con los genitales de otras personas.

En el curso del desarrollo de un individuo, hay una etapa en que gran parte de la energía libinidal caracteriza al progenitor del sexo opuesto; en el caso del varón esto lleva al desarrollo del conflicto edípico. El niño ama a su madre y siente celos de su padre, para aceptar esto se concluye que la sexualidad se desarrolla realmente en períodos muy tempranos de la vida.

1.1.3 APORTACIONES. Entre las aportaciones sólidas a la Psicología, está la apertura de nuevas ramas de estudio como:

- a).- EL INCONSCIENTE. Es aquella parte de nuestro consciente que no hemos comprendido totalmente. Consciente e Inconsciente son dos elementos opuestos. Tan pronto como comprendemos el inconsciente, éste se hace consciente: siempre que no podemos comprender el consciente, se convierte en inconsciente. Tendemos a descartar los pensamientos que traban nuestro camino y aceptar los que nos ayudan. Los procesos inconscientes -- dice Freud no se nos muestran si no bajo las condiciones del fenómeno onírico y de la neurosis. El inconsciente sólo se hace observable con la ayuda del Psicoanálisis, con su lectura de símbolos, su libre asociación y su fenómeno de transferencia. Por lo tanto para Freud, el sueño es en esencia la satisfacción enmascarada de los deseos reprimidos durante la vigilia.
- b).- EL YO, EL ELLO Y EL SUPER YO. Freud comenzó a ampliar su concepto de la personalidad después de haber hecho observaciones minuciosas de los soldados afectados -- por el combate. En su nueva interpretación de los insintos acabó sugiriendo que la personalidad se componía de tres partes: el "id", el "ego" y el "superego" división que se ha convertido en parte de la teoría Freudiana. El "id" (o ello), es la parte totalmente inconsciente de la personalidad, compuesta de anhelos

e instintos primitivos que buscan satisfacerse sin tomar en consideración las consecuencias. El "ego" (yo) es el que está en contacto con el mundo exterior, está entre el "id" y el mundo real y sirve de mediador entre las necesidades contrapuestas de los dos. El "superego" (o super yo), es inconsciente en parte; entra la aceptación íntima de los valores e ideales sociales, y juzga entre el comportamiento bueno y el malo. Obedecer al "superego" fomenta un sentimiento de estimación propia, en tanto que desobedecerlo produce un sentimiento de culpa.

1.1.4 MECANISMOS DE DEFENSA. Son procesos de la personalidad que llevan al equilibrio al individuo cuando éste se encuentra ante conflictos y contradicciones que por su intensidad lo pueden desequilibrar. Son siempre de naturaleza inconsciente y constituyen una defensa del individuo ante estados de turbación psicológica producidos por las contradicciones que plantea la existencia misma. En ocasiones es de perjuicio, pues cuando se usan en exceso producen la psicosis y la neurosis. Los cambios internos que producen pueden observarse en la conducta diaria, pero permanecen ocultos a la consciencia y al análisis introspectivo. Algunos tipos de mecanismos de defensa:

- a).- ANULACION. El individuo parece creer que puede contrarrestar o anular sus acciones anteriores que le hacen sentirse culpable. Se trata de un tipo de magia, decía Freud, destinada a borrar no sólo las consecuencias de un acontecimiento sino el acontecimiento mismo.
- b).- AISLAMIENTO. Separa un contenido emocional de la idea en que estaba catetizada la emoción, desuniendo así dos partes de la experiencia. Consiste en la transposición de un período refractario en el que no se admite que suceda nada más.
- c).- RACIONALIZACION. Este mecanismo consiste en un intento de justificación que hacen las personas ante determinadas actitudes y la forma como actúan, resultando aunque no siempre falsas interpretaciones. Las personas que se racionalizan mucho suelen ser mentirosas, ya que son las que con más calor defienden posiciones que, aunque a ellos les parezcan justas, son objetivamente equivocadas.
- d).- PROYECCION. Opuesto a la introspección de la misma forma que lo opuesto a deglutir es vomitar. Durante la primera etapa del desarrollo, el "yo" traza una línea entre "algo para deglutir" que es agradable y permanece en el "yo" y algo por vomitar que es desagradable y pertenece al mundo exterior. Es cuando la persona trata de proyectar una imagen que tiene grabada en el inconsciente.

1.1.5 LIMITACIONES DE LA TEORIA DEL PSICOANALISIS. Se ha dicho - Freud injurió y profanó la religión y la infancia. Freud - no era religioso e intentó explicar la religiosidad en términos científicos y naturales y era partidario de una educación sexual de tipo realista. Al margen de lo que Freud sintiera o dijera acerca de estos temas, esos argumentos--son absolutamente inadecuados, nada tienen que ver con la verdad o falsedad de cualquier hipótesis científica. El -- Psicoanálisis ha estado expuesto a críticas porque sus datos no tienen la cualidad de convicción que es típica de los datos más científicos. El Psicoanálisis es más un arte una filosofía y una práctica más que una ciencia. La teoría es vaga y nebulosa, a veces contradictoria, la terapia no ha mostrado una efectividad mayor que otros tipos de terapias y éstos a su vez no han presentado pruebas concluyentes de ser mejores que la ausencia de la terapia. El -- Psicoanálisis es una disciplina que se inició en el estudio de las neurosis y por medio de técnicas ipnópticas se llegó al análisis de los sueños y la asociación libre y -- destacó la importancia de las condiciones motivacionales - inconscientes.

El Psicoanálisis presenta explicaciones de la conducta normal y neurótica en el lenguaje y en un nivel que la gente cree comprender. Para bien o para mal se ocupa de -- situaciones prácticas y lo hace de una manera excitante y desafiante. Su método y su teoría contrastan notablemente con el programa lento, cansado, minucioso que caracteriza a la mayor parte de la investigación científica y la construcción de la teoría. Ninguna crítica general de psicoanálisis adquirirá sentido mientras no exista una teoría general. Hay pocos datos controlados sobre los resultados terapéuticos y la dificultad para obtener esos datos es que no hay criterios científicos adecuados y aceptables para medir la mejoría. Los enunciados de los analistas son tan generales que pueden explicar cualquier conducta que ocurra. Como hay un lenguaje y un conjunto de enunciados disponibles para explicar acontecimientos de otra manera inexplicables.

A los sueños si se les interpreta correctamente son - un excelente camino para el conocimiento de la personalidad y para poder interpretarlos correctamente es necesario reconocer que la función de los sueños es la satisfacción de los deseos. El fin primordial del psicoanálisis es traer las experiencias conscientes y aprovechar aquel contenido rechazado a esto se le llamó teoría de la represión con las que curaba la neurosis que explicaba como un conflicto entre el "yo" y las tendencias sexuales y aquellas tendencias entre el "ello" y el "yo" encuentran incompatible con su integridad o con sus exigencias éticas. La teoría de la represión es la piedra angular sobre la que reposa todo el edificio del psicoanálisis.

1.2 EL CONDUCTISMO.

1.2.1 LEYES DE THORNDIKE SOBRE EL APRENDIZAJE.

- a).- LEY DEL EFECTO. De varias respuestas dadas a la misma situación, aquellas que van acompañadas o seguidas de satisfacción para el animal, permaneciendo constantes otras cosas estarán más firmemente relacionadas con la situación de modo que cuando ésta recurra, será más probable que recurran dichas respuestas; aquellas respuestas que van acompañadas o seguidas de incomodidad para el animal, permaneciendo constantes otras cosas tendrán debilitadas sus conexiones con dicha situación, de modo que, cuando ésta recurra será menos probable que se produzcan dichas respuestas. Cuando mayor sea la satisfacción o incomodidad, tanto mayor será la fuerza o debilidad del vínculo.
- b).- LEY DEL EJERCICIO. Cualquier respuesta a una situación permaneciendo constantes otras cosas, estará más fuertemente conectada con la situación en proporción al número de veces que ha estado conectada con dicha situación y al vigor y duración medios de las conexiones.

Podemos deducir de estas dos leyes varias ideas importantes sobre la naturaleza del aprendizaje. Primero se destaca el papel de la motivación en el aprendizaje y en consecuencia, los efectos de la recompensa y el castigo. En segundo lugar, implícita en estas leyes hay una concepción de la naturaleza del aprendizaje mismo, es decir, conexiones entre estímulos y respuestas.

El conexionismo, es la noción sustentada por Thorndike de la naturaleza fundamental del aprendizaje. Según él, el aprendizaje supone el establecimiento de asociaciones entre impresiones sensoriales e impulsos hacia la acción. Esta asociación se conoce como un "vínculo" o "conexión" y como tal es la primera teoría de la conducta basada en el estímulo y la respuesta.

Desde la formulación por Thorndike de sus leyes del aprendizaje, experimentos posteriores efectuados por él y otros, han modificado los enunciados formales iniciales. Por ejemplo, la ley del efecto fué rebatida por experimentos que demostraron que las recompensas y castigos no ejercen efectos opuestos sobre el aprendizaje, como se creyó originalmente. Estos experimentos demostraron que mientras la recompensa causa respuestas que han de ser aprendidas, el castigo no elimina forzosamente las respuestas. También la ley del ejercicio fué modificada por más experimentación, cuando el ejercicio sólo fué variable independiente en un experimento, se descubrió que no se producía ningún aprendizaje. Thorndike preparó el escenario para el estudio intensivo del aprendizaje por Skinner y muchos otros.

1.2.2 TEORIA Y POSTULADOS DE WATSON.

La base del conductismo es el estudio de los métodos y los puntos de vista de la Psicología animal para extenderlos a la Psicología humana; para el conductismo de Watson el objeto de la Psicología es la conducta; no los contenidos de la conciencia, ni las funciones psíquicas ni los procesos psicofísicos de cualquier clase, sino los movimientos en el tiempo y en el espacio.

Watson rechaza por completo a la introspección y describe que ésta pretende realizar una observación cuidadosa pero que este intento es vano e ineficaz desde el comienzo. Aún cuando existieran estados de conciencia susceptibles de ser observados por el introspeccionista siempre sería imposible ponerse de acuerdo sobre la cosa observada, nadie puede ver los pensamientos y los sentimientos de otra persona.

La Psicología tiene varios métodos objetivos a su disposición y desde luego, la observación es fundamental para todos los procedimientos pudiendo observarse científicamente con o sin instrumentos: un ejemplo de investigación científica son los tests psicológicos, los cuales son considerados como mediciones de la conducta, en resumen la psicología acepta los diferentes métodos de sus distintas áreas, educativa, industrial, etc.

Pero en toda concepción conductista hay un método objetivo de mucha importancia que es el REFLEJO CONDICIONADO. Por su metodología que nos proporciona un medio objetivo de analizar la conducta debido a que se supone que la conducta se compone de unidades simples denominadas reflejos, y que todas las unidades mayores sean conexiones integradas de estímulos y respuestas, mediante la técnica de condicionamiento es teóricamente posible estudiar los diversos procesos por los cuales la conducta se construye y destruye.

El problema general de la psicología, según se entiende en el conductismo Watsoniano, es predecir y regular la conducta, esto es determinar qué estímulos provocan una respuesta adecuada y cuáles son las respuestas a un estímulo dado. Watson decía que un Psicólogo debe comprender al animal humano como un ingeniero comprende la máquina, así debería comprender de qué está hecho el cuerpo, cómo está armado y cómo funciona, y como suponía que la conducta es la actividad del organismo en su conjunto se establecía que el psicólogo debe interesarse principalmente por tres clases de aparatos: los receptores u órganos de los sentidos, por medio de los cuales el organismo recibe todos los estímulos que le pone en movimiento; los efectores o músculos y glándulas, esto es los órganos de respuestas y el --

sistema nervioso por el cual se establecen entre aparatos receptores y efectores.

LOS POSTULADOS DE WATSON SON LOS SIGUIENTES:

- a).- La conducta se compone de elementos de respuesta y puede ser analizada con éxito mediante los métodos objetivos de la ciencia natural.
- b).- La conducta se compone por secciones glándulas y movimientos musculares, por lo que puede reducirse a procesos Físico-Químicos.
- c).- Ante todo estímulo efectivo hay una respuesta inmediata de algún tipo; toda respuesta obedece a algún tipo de estímulo. Por lo tanto la conducta se encuentra detenida por una causa y un efecto.
- d).- Los procesos de la conciencia, si es que existen, no pueden ser estudiados científicamente.

1.2.3 EL CONDICIONAMIENTO OPERANTE EN LA ACTIVIDAD EDUCATIVA.

Skinner opina que al cabo de todo comportamiento, incluido el humano, se puede controlar de manera semejante, y la primera consecuencia educativa directa de esto fue la máquina didáctica, ésta puede encargarse de muchas de las funciones rutinarias del maestro y al mismo tiempo -- proporcionar al alumno aquel programa que satisfaga sus necesidades específicas.

Cada niño puede trabajar a su propio ritmo, y sólo cuando sus respuestas son correctas puede pasar al siguiente problema, mientras, que si las respuestas están equivocadas, retrasa el paso siguiente hasta que da con la respuesta atinada. Todo este proceso se basa en el principio del condicionamiento operante, en el que la respuesta reforzada anima a un aprendizaje ulterior en la misma dirección. La máquina didáctica es ideal en este respecto, puesto que refuerza de manera consistente e inmediatamente al niño reconociendo cada respuesta acertada.

Dentro de la sociedad, su propuesta es que debemos hacer a un lado el modo precientífico y obsoleto de enfrentarnos a tales dificultades y en su vez, debemos insaturar una sociedad totalmente planeada, y con una base científica.

En la nueva sociedad de SKINNER el hombre está programado por aquellos que gobiernan para actuar en la forma deseada; ya no será al azar. El hombre ya no será dueño de su propio destino, ni quedará libre para escoger su propio estilo de vida, su autonomía quedará sacrificada - al mayor bien de la sociedad. Skinner no ve ningún mal en esto, sino por el contrario, considera las nociones liber

tad y dignidad como obsoletos y por lo tanto como un impedimento para el progreso social, estas nociones, afirma, - eran valiosas cuando el hombre tenía que luchar contra la tiranía y las duras condiciones sociales y políticas para lograr una consideración equitativa y justa de su persona, pero ahora que los gobiernos pueden dar todo ya no es necesario.

Tomada la educación en el sentido más estrecho de educación formal, Skinner considera que desempeña un rol esencial en el avance hacia una sociedad controlada científicamente.

La enseñanza programada en su sentido más amplio ha - de construir presumiblemente la base de los métodos que se usan, de manera que los niños serán programados bajo condiciones científicas controladas para que desarrollen los tipos apropiados de patrones conductuales.

Esto, una vez más, suscita dudas sobre las propuestas de Skinner. Nos sugiere mucho la imagen de gente manipulada como títeres por algún controlador omnipotente.

1.3 COGNOSCITIVISMO.

1.3.1 SU PRINCIPAL REPRESENTANTE JEAN PIAGET.

La contribución de Piaget a la Psicología evolutiva - no ha sido igualada por ningún otro Psicólogo. Su obra que ha abarcado medio siglo, ha cambiado la educación, la ciencia del desarrollo humano, e incluso varios aspectos de la epistemología. Su manera de conceptualizar el desarrollo - de la lógica ha tenido grandes alcances.

Piaget es uno de los principales psicólogos vivientes sólo comparable a Skinner. Ha trabajado acerca de las relaciones entre la herencia y el medio ambiente, enfatizando el factor maduración y el desarrollo psicológico en estos. Sus importantes investigaciones han arrojado luces - sobre los problemas de la casualidad vista desde el punto de vista psicológico, sobre la percepción del tiempo y de la geometría, sobre el juicio moral, los conceptos matemáticos y otros muchos temas similares. Sus trabajos se refieren a problemas que han estado en la Psicología durante varios siglos sin que se hubieran podido resolver antes.

Piaget estudió biología y trabajó sobre moluscos antes de interesarse por la Psicología. A los 21 años recibió su Doctorado en la Universidad de Neuchatel (Suiza). - En París comenzó a trabajar respecto a problemas psicológicos, construyendo tests de razonamiento para niños, y ahí comenzó su interés en la Psicología del desarrollo.

Trabajó en el Instituto J.J. Rosseau de Ginebra, al lado de Claparede, aunque tuvo diferencias conceptuales -- con él. En 1940 se convirtió en Profesor de Psicología en la Universidad de Ginebra. Fundó el Centro de Epistemología Genética, donde llevó a cabo la mayor parte de sus investigaciones, junto con numerosos estudiantes llegados de todo el mundo.

Sus primeros trabajos, en la década de 1930, los realizó con su esposa, observando a sus dos hijas y llevando a cabo pruebas muy sencillas con ellas. Más adelante amplió considerablemente su programa de investigación, con ayuda de fundaciones internacionales. Colaboró también con la UNESCO en problemas educativos de Suiza y del exterior.

Cuando Piaget comenzó a trabajar sobre desarrollo cognoscitivo de los niños, y presentó sus conceptos básicos, -- la psicología de la época era bastante ambientalista y el estudio de la mente de los niños destacando la maduración -- no era un área muy popular. Hoy sus hallazgos y su metodología se han integrado a la Psicología evolutiva y ha dado orientaciones sobre muchos aspectos del desarrollo.

Los conceptos básicos de Piaget son las invariantes funcionales y las estructuras. Invariantes funcionales son ciertos procesos cognoscitivos universales, innatos e independientes de la edad; las tres principales invariantes según Piaget, son los principios de acomodación, de asimilación y de organización. Las estructuras, por otra parte, -- son procesos intelectuales que cambian con la edad. Piaget señaló las estructuras que caracterizan los siguientes períodos del desarrollo:

- a).- Período Preoperacional.
- b).- Período de la Inteligencia sensorio-motriz.
- c).- Período de las Operaciones Concretas.
- d).- Período de las Operaciones Formales.

Piaget ha publicado más de 40 libros y varios centenares de artículos. La serie de estudios de epistemología genética ocupa destacado lugar. Piaget es hoy uno de los psicólogos que más reconocimiento han logrado, y que más han influido en el avance de la disciplina. Sus aplicaciones a la epistemología y a la educación han sido también de gran importancia.

1.3.2 ASIMILACION, ACOMODACION, APRENDIZAJE E INSTRUCCION.

Piaget define la adaptación de la inteligencia como -- un equilibrio entre la asimilación y acomodación, cuyo valor es el mismo del equilibrio de la interacción "sujeto--objeto".

- a).- ASIMILACION. La asimilación es la aplicación de la experiencia pasada a la presente.
- b).- ACOMODACION. Es el ajustamiento de esa experiencia para tomar consideración de la presente. La concordancia entre estos dos actos se expresa en una inteligencia adaptada.

Uno de los propósitos principales del profesor ha de ser el de ofrecer al niño situaciones que le fuercen a -- adaptar sus experiencias pasadas. Es tarea del profesor facilitar la adaptación y asistir al niño a lo largo del curso en desarrollo. Puede decirse que el niño contempla las situaciones de aprendizaje desde el punto de vista de su experiencia pasada, siendo competencia del profesor acomodar la pasada experiencia a la situación presente. Teniendo en cuenta que cada situación de aprendizaje es la base de otro futuro aprendizaje, el profesor debe estudiar detenidamente cualquier situación educativa dada, pues no solo es importante la adaptación inmediata, sino también su relación con futuros desarrollos.

La ubicación del concepto de grupo en el conjunto en la Tesis Piagetiana es indicio del tipo de actividad abierta, que en teoría nutre la actividad mental. Las situaciones de aprendizaje podrían estructurarse de acuerdo con -- las propiedades del grupo. Son más o menos de la misma serie las acciones corporales, las acciones con objetos, con palabras, con números y con afirmaciones (matemáticas o -- lingüísticas), formando así series. Y las situaciones de aprendizaje bien podrían recoger y realizar estas propiedades, ello supondría una acentuación de los siguientes tipos de actividad:

- a).- Encontrar similitudes y diferencias en las acciones corporales, acciones con objetos, grupos de objetos, palabras, números y afirmaciones.
- b).- Disponer cada tipo de serie en orden para conseguir el mismo resultado.
- c).- Invertir dichas acciones con cada tipo de serie para volver al punto de partida. Descubrir si es siempre posible.
- d).- Contraponer, equilibrar, compensar e igualar dos series distintas.
- e).- Transformar y reordenar series sueltas y hallarlo que ha cambiado y lo que ha permanecido.
- f).- Descubrir opuestos dentro de una serie y equivalencias entre las series.

1.3.3 LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO INTELECTUAL DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE.

Para que haya estadios es necesario en primer lugar -

que el orden de sucesión de las adquisiciones sea constante. No ya la cronología, sino el orden de sucesión. Los es tadios en una población dada, pueden caracterizarse por una cronología, pero esta cronología es extremadamente variable; depende de la experiencia anterior de individuos y no solamente de su maduración, y depende sobre todo del me dio social que puede acelerar o retrasar la aparición de un estadio e incluso, impedir su manifestación.

ETAPAS DEL DESARROLLO INTELECTUAL.

A.- PERIODO DE LA INTELIGENCIA SESORIO-MOTRIZ.

Este primer periodo comprende desde el nacimiento a la aparición del lenguaje, o sea aproximadamente durante los dos primeros años de la existencia. Se subdivide en seis estadios:

- a).- Ejercicios reflejos: del nacimiento a un mes.
- b).- Primeras costumbres: Comienzo de los condicionamientos estables y reacciones circulares "primarias" (es decir, relativas al cuerpo, por ejemplo: chuparse el dedo), desde uno a cuatro meses y medio.
- c).- Coordinación de la visión y la prensión y comienzo de las reacciones circulares "secundarias" (es decir, relativas a los cuerpos manipulados). Principio de la coordinación de los espacios cualitativos hasta entonces heterogéneos, pero sin búsqueda de los objetos desaparecidos; y principio de la diferenciación entre fines y medios pero sin fines previos en el momento de la adquisición de una nueva conducta. De los cuatro meses y medio a los ocho o nueve, aproximadamente.
- d).- Coordinación de los esquemas secundarios, en ciertos casos con utilización de medios conocidos con vistas a alcanzar un nuevo objetivo (muchos medios posibles para un mismo fin y muchos fines posibles para un mismo medio). Comienzo de la búsqueda del objeto desaparecido, pero sin coordinación de los desplazamientos y localizaciones sucesivas. Desde alrededor de los ocho o nueve meses hasta los once o doce.
- e).- Diferenciación de los esquemas de acción por reacción circular "terciaria" (variación de las condiciones mediante exploración y tanteo dirigido) y descubrimiento de otros medios. Ejemplos: conductas del soporte (tirar de una tapadera para atraer el objeto colocado sobre ella, reacción negativa si el objeto está al lado o más allá del soporte). Busca el objeto desaparecido con localizaciones en forma sucesiva según los desplazamientos. (rodeos y vueltas en las acciones). De los once o doce meses hasta los diecio-

- cho meses.
- f).- Comienzo de la interiorización de los esquemas y solución de algunos problemas con detención de la acción y comprensión brusca. Ejem: conducta del bastón cuando ha sido adquirida por tanteo durante el estadio cinco. Generalización del grupo práctico de los desplazamientos con incorporación, en el sistema de algunos desplazamientos no perceptibles. Aproximadamente desde los dieciocho a los veinticuatro meses.

Estos seis estadios presentan un carácter bastante sorprendente si se les compara a los estadios del pensamiento representativo ulterior, en el sentido de que constituyen como una prefiguración, utilizando el término en un sentido análogo a la prefiguración del nocional. En este sentido práctico asistimos a una organización de los movimientos y de los desplazamientos que, centrados primeramente sobre el propio cuerpo, se van descentrando poco a poco y desembocan en un espacio en el que el niño se sitúa él mismo como un elemento entre los otros (así como un sistema de objetos permanentes que comprenden su cuerpo al mismo tiempo que los otros).

1.4 PSICOLOGIA HUMANISTICA:

1.4.1 CONCEPTOS PRINCIPALES DE LA TEORIA DE CARL ROGERS.

La idea principal de la teoría de Rogers es la suposición de que la gente utiliza su experiencia para definirse así misma en la cual las personas pueden idear y modificar la opinión que tienen de sí mismas. El sí mismo ideal es el auto concepto que más le gustaría tener a un individuo y sobre el cual sitúa el más alto valor para sí mismo, el sí mismo ideal constituye una estructura versátil, cambiante que constantemente es sometido a nuevas definiciones. El grado hasta el cual el sí mismo y el sí mismo ideal difieren entre sí es un buen indicador de que existen dificultades neuróticas. Aceptarnos como realmente somos y no como quisieramos ser es señal de salud mental. Rogers señala que las fuerzas positivas hacia la salud y el crecimiento son naturales e innatas en el organismo, por los estudios hechos concluye que los individuos tienen la capacidad de saber por experiencia propia cuáles son sus desajustes emocionales. Es decir, uno puede experimentar las incongruencias entre el concepto de uno mismo y las experiencias reales. Esta capacidad interior está unida a una tendencia fundamental de modificación del concepto de sí mismo que de hecho se encuentra en armonía con la realidad. Considera el ajuste no como un estado estático, sino como un proceso por el cual, el nuevo aprendizaje y las nuevas experiencias se así

milan con precisión. Rogers menciona que las primeras dificultades que empiezan a presentarse en la niñez son aspectos normales del desarrollo. Lo que el niño aprende en una etapa como algo benéfico tiene que reevaluarse en las etapas posteriores. Los motivos que predominan en la primera infancia pueden inhibir más tarde el desarrollo de la personalidad. Cuando el niño empieza a tener conocimiento de sí mismo, desarrolla una necesidad de amor o de estimación positiva, esta necesidad es universal en los seres humanos es persistente y penetrante en el individuo. Como los niños no separan sus acciones de sus seres totales, ellos reaccionan ante la aprobación de una acción, como si se tratara de una aprobación para ellos mismos. Igualmente, ellos reaccionan ante el castigo por una acción, como si hubieran sido desaprobados en términos generales.

1.4.2 LA TERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE.

Su teoría de la personalidad tiene origen y forma parte de sus métodos e ideas sobre la terapia. Algunos de los fundamentos que han permanecido sobre su teoría son los siguientes:

- a).- Se fundamenta más vigorosamente en el impulso individual hacia el crecimiento, la salud y el ajuste. (la terapia) es una cuestión de dar libertad (al cliente) para el crecimiento y el desarrollo normales.
- b).- Su terapia da más énfasis a la situación inmediata que al pasado del individuo.
- c).- Su terapia le pone más importancia a los aspectos sentimentales de la situación que a los intelectuales.

Rogers utiliza la palabra "cliente" más que el tradicional término paciente. Un paciente es alguien generalmente enfermo, que necesita ayuda de un profesional. Un cliente es alguien que desea un servicio y que piensa que no puede llevarlo a cabo por sí solo. El cliente aunque pueda tener problemas, es considerado como una persona capaz de entender íntimamente su propia situación. La terapia se llama dirigida por el cliente o centrada en el cliente, puesto que es él quien toma cualquier dirección necesaria.

La terapia centrada en el cliente y la modificación de la conducta tienen ciertas semejanzas, pues las dos escuchan las ideas del cliente sobre sus dificultades y aceptan que él es capaz de entender sus propios problemas. En la terapia centrada del cliente, es el cliente quien sigue dirigiendo y modificando los objetivos de la terapia e inicia los cambios conductuales que desea que ocu-

rran. En la modificación de conducta, el terapeuta escoge las nuevas conductas.

1.4.3 JERARQUIA DE NECESIDADES BASICAS DE MASLOW.

Maslow definió la neurosis y el desajuste psicológico como una enfermedad por deficiencia; es decir, que eran causadas por la privación de ciertas necesidades fundamentales, de la misma manera como en los organismos la ausencia de ciertas vitaminas origina las enfermedades. Los mejores ejemplos de necesidades básicas son las necesidades fisiológicas, como el hambre, la sed y el sueño. La privación de cualquiera de estas necesidades conduce finalmente a la enfermedad, y la satisfacción de tales necesidades es su único remedio.

También es preciso satisfacer ciertas necesidades psicológicas para permanecer sano. Para Maslow las necesidades fundamentales son las siguientes: necesidad de seguridad, de protección y de estabilidad; la necesidad de amor y la sensación de pertenencia, así como la necesidad de respeto por sí mismo y de estimación. Además cada individuo tiene necesidades de desarrollo: una necesidad de desarrollar los potenciales y las propias capacidades, así como una necesidad de autoactualización.

Las necesidades fisiológicas son generalmente dominantes, es decir, deben ser satisfechas antes que cualquier otra. Maslow presenta el siguiente orden de jerarquía de necesidades básicas:

FISIOLOGICAS	(hambre, sueño, etc.)
DE SEGURIDAD	(estabilidad, orden)
DE AMOR Y PERTENENCIA	(familia, amistad)
DE ESTIMACION	(respeto por sí mismo, - reconocimiento)
DE AUTOACTUALIZACION	(desarrollo de las capacidades).

II MODIFICACION DE LA CONDUCTA EN PROBLEMAS INFANTILES.

2.1 PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL NIÑO.

ESTUDIOS DE LA CONDUCTA DEL NIÑO. Una conducta que no sea normal, que se repite, o una respuesta constante inapropiada a determinados estímulos, deberá ser motivo de preocupación ante la posible presencia de un problema de conducta, el cual requerirá de un diagnóstico encaminado a descubrir la enfermedad que está provocando esos trastornos. La causa de esta conducta puede ser de tipo orgánico o de tipo psicológico, presentándose una gran dificultad para delimitar a que tipo de conducta corresponde.

Para detectar un trastorno de conducta no se puede únicamente basar el observador en el comportamiento que se observe a simple vista, pues ello implica un serio peligro. Cuando el niño no está cumpliendo con las tareas correspondientes a su nivel, está fallando en la integración de sus funciones, entonces se puede afirmar que ahí hay un problema, aunque no sea de conducta, que está deteniendo el desarrollo de ese niño.

El niño que es poco activo, en sus etapas de desarrollo, está enfermo y tiene un trastorno en su conducta, quizá sea un autista. Desarrollo integral. Para que el niño logre su desarrollo integral debe actuar en todos los conflictos que se le presentaron ya sea en la escuela, en el hogar o en el vecindario, o con los amigos.

Otra forma para detectar problemas infantiles de conducta sería el de estímulo-respuesta; es decir, hay que averiguar si la respuesta, juzgada como conducta del niño, va de acuerdo o no con el orden establecido para el estímulo. No se puede tomar únicamente un sólo patrón rígido de conducta pues correríamos el riesgo de encontrar problemas de conducta donde no los hay.

En muchas ocasiones al niño se le toma como niño "problema" sin serlo, y ello pasa cuando el niño actúa en una forma no esperada por sus padres y maestros.

Otra forma de detectar una conducta anormal, la podemos tomar de la constante repetición de acciones catalogadas como anormales y el tiempo de duración. Si un niño de quien ya no se espera que se orine en la cama lo hace un día, puede deberse a que tuvo una fuerte impresión. Pero si se orina todos los días, o sea, repetidamente, entonces ya amerita la atención del maestro, el pediatra, el psicólogo escolar o el psiquiatra; todas estas personas--interviniendo en diferentes momentos, serán las que diagnostiquen el problema y después de examinarlo confirmen su validez diagnóstica.

Cuando un niño no está logrando las metas impuestas--para determinadas etapas de desarrollo, hay que indagar--cuáles son las dificultades ya sea físicas o emocionales--que le están impidiendo lograr estas metas.

Una vez descartado el problema de naturaleza orgánica; percepción, coordinación, etc., entonces hay que pensar en el emocional o en el psíquico y establecer si se trata de una situación psíquica interna del niño o deriva de su medio ambiente, familiar o social. Esto nos servirá para determinar las áreas involucradas en el problema, lo cual nos llevará a dar un diagnóstico acertado.

En muchas ocasiones, la primera impresión que se tiene sobre la conducta de un niño puede ser falsa.

"El análisis conductual aplicado se desarrolla a partir de la observación de tres cambios fundamentales: un cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, que influye en el organismo, al cual denominaremos estímulo; un cambio en el organismo que se traduce en alguna forma de comportamiento observable, al que denominaremos respuesta o conducta; y, un nuevo cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, efecto de dicha conducta al que llamaremos consecuencia. A esta triple relación entre estímulo previo, una conducta y un estímulo consecuencia de dicha conducta, se la llama la triple relación de contingencia, piedra angular del análisis experimental". (1).

Hay ocasiones en que un niño no se relaciona con facilidad, quizá sea juzgado a primera vista como un niño--inhibido socialmente o con síntomas de autismo, cuando en realidad puede tratarse de un niño normal aunque con dificultades para entrar en ambiente. También nos encontra--

(1) RIBES IRIESTA EMILIO, TECNICAS DE MODIFICACION DE CONDUCTA. MEXICO 1974. PAG. 14.

mos que el niño que desarrolla un cúmulo de actividades - puede ser calificado de hiperactivo, poco controlable o -- con daño cerebral. Dicho caso se observa con frecuencia, -- durante una entrevista, la madre se esfuerza inutilmente -- por mantener quieto a su niño, siendo que esa actividad - puede ser absolutamente normal en él y en otros niños.

Los maestros que nos son observadores de la conducta de los niños, trabajan con un patrón de desarrollo y, --- cuando hablan de niños problema, se refieren a aquellos - cuya respuesta a determinados estímulos es inapropiada o distinta a la de otros de la misma edad. Si somos observa -- dores los maestros, captaremos rápido si un niño presenta problemas de lenguaje, si es agresivo, hiperactivo o pre -- senta algún síntoma importante. Desafortunadamente hay -- muchos maestros que no presentan la debida atención a es -- te tipo de problemas y se limitan a calificarlos de malas costumbres a todas las reacciones no cooperativas de los -- niños.

2.1.1 ESTUDIOS DE LA CONDUCTA DEL NIÑO.

Gran parte de las peticiones de ayuda externa que -- hacen los maestros tienen como origen problemas de conduc -- ta. Los maestros envían a los alumnos en busca de orienta -- ción, cuando los problemas se relacionan con deficientes -- hábitos de estudio o con alumnos que tienen problemas en -- sus relaciones sociales, estos alumnos provocan gran can -- tidad de preocupaciones al maestro dentro del salón de -- clase.

En una serie de estudios se ha probado que la hiper -- actividad, (falta de atención, moverse por el salón, ha -- blar fuera de turno o estar inquieto en el asiento) se pre -- senta en los estudiantes considerados como normales apro -- ximadamente una vez por minuto y en los estudiantes pro -- blema cinco veces por minuto.

Otro enfoque para elegir la conducta, consiste en co -- mo evalúa el maestro el comportamiento; por ejemplo en -- uno de tales enfoques se usan las siguientes tres catego -- rías:

- a).- CONDUCTA ADECUADA. Cualquiera que sea propia y -- aceptable, dada la situación.
- b).- CONDUCTA INADECUADA. Cualquiera que no sea pro -- pia o adecuada, dada la situación, pero a la -- que se puede pasar por alto. Entre los ejemplos -- tenemos: quitarse los zapatos y caminar en cal -- cetines, estar colpendo la mesa durante una lec --

tura o una conferencia; abandonar silenciosa--- la mesa mientras se realiza una actividad, es-- tar susurrando algo al vecino durante una acti- vidad o cuando se espera de los estudiantes que permanezcan en silencio y presten atención al-- profesor.

- c).- CONDUCTA INACEPTABLE. Cualquiera que sea dañina para el niño u otros que lo rodeen; cualquier - conducta que interrumpa la clase o moleste con- frecuencia a una parte de los estudiantes; cual- quiera que implique romper una regla y cuyas -- consecuencias hayan sido claramente señaladas - por los maestros. Entre los ejemplos se tienen: comer pintura o cualquier otro material tóxico, abandonar la mesa durante una actividad y co--- rrer alrededor de ella, perturbando al resto de los niños. (1).

Este enfoque tiene la ventaja de que puede reflejar- las demandas sociales diferentes y que de inmediato infor- ma al maestro cuál será la respuesta adecuada; sin embar- go, este sistema se refiere al comportamiento social y -- que necesita mayor precisión para especificar un comporta- miento académico o de tarea.

Un criterio que aplicar a un sistema útil es ver si- especifica la conducta del estudiante y del profesor. Ade- más de esto, el sistema debe ser confiable para el obser- vador y permitirle generalizar los datos obtenidos de la- observación, estar relativamente libre de toda preferen- cia del observador, permitir un muestreo confiable de con- ducta y permitir controlar el efecto que ejerce el obser- vador sobre los datos. En otros casos se ha demostrado -- que la simple presencia de un observador afecta material- mente la naturaleza de los datos presentados para observa- ción.

2.1.2 ESPECIFICACION DE RESPUESTAS:

Hiperactividad y conducta no orientada a la tarea -- son términos relativamente imprecisos, pues los niños pue- den dedicarse a cualquiera respuesta en un enorme conjun- to de éstas, todas compatibles con cualquiera de las con- ductas. Por tanto, es necesario identificar con precisión el blanco del cambio conductual, mediante un proceso lla- mado "especificación de respuestas".

(1) ULRICH ROGERS, CONTROL DE LA CONDUCTA HUMANA. EDIT. TRILLAS. MEXICO 1979. PAG. 43.

Se llaman respondientes a las conductas reflejadas o reflejas sujetas a control autónomo. Respuestas operantes son aquellas clases de conducta que producen algún cambio en el ambiente; por ejemplo, el niño levanta la mano (respuesta) y el maestro le da permiso para que hable (cambio en el ambiente). A gran parte de los maestros les interesa ante todo las respuestas operantes.

En la especificación de respuesta el segundo paso es elegir aquellas que ocurran más de una vez cada diez o quince minutos. Esto es necesario porque el poder proporcionar oportunidades de aprendizaje repetidas acelera a menudo la modificación efectiva de la conducta. Cuando las conductas blanco se presentan con intervalos de semanas e incluso horas, a menudo será necesario esperar un largo tiempo antes de que se haya acumulado experiencia suficiente para facilitar un aprendizaje nuevo; además las experiencias que intervienen entre períodos de adiestramiento pueden mitigar el efecto acumulativo de éste último.

El tercer paso para especificar la respuesta es que ésta sea más una acción conductual definida que una acción no realizada. "Lindsay ha llamado a esto prueba del hombre muerto, insinuando con ello que los estudiantes muertos sobresalen en "no hablar en clase", mientras que sus contrapartes vivas sobresalen en "no hablar sólo cuando se les da permiso" o en "hablar sin que se les dé permiso", se trata de un requerimiento esencial pues no puede contarse un acontecimiento que no ha ocurrido.

El requerimiento final en la especificación de la respuesta es elegir una acción positiva que cuente en asociación con cualquier acción negativa.

Se consideran dos razones principales para pedir esto:

- a).- Los maestros y otras personas tienden a concentrar espontáneamente en la conducta problema de niños identificados como enfermos.
- b).- La tecnología para acelerar una conducta es más poderosa, por regla general, que la disponible para desacelerarla. Por tanto, es esencial elegir como blanco conductual las respuestas dóciles a la aceleración.

Para evaluar la necesidad del tratamiento, indicado por los datos del registro, así como para evaluar los cambios mediados por el tratamiento, miden la conducta de un niño considerado problema, pero al mismo tiempo miden la de otro niño elegido al azar en la clase. Esto da

la medida general del clima de conducta existente en la-- clase y facilita interpretar las tasas observadas porque-- proporciona un contexto donde evaluarlas.

2.1.3 CONDICIONES ANTECEDENTES.

Si la respuesta es una acción que produce cambios en el ambiente, entonces los antecedentes dan ocasión de que se presente la respuesta. Algunos antecedentes favorecen la obtención de una respuesta deseada y se les designa A+ a otro se le llama A-, resultan favorables a la aparición de la respuesta deseada o producen en la misma situación respuestas problema.

Existen cuatro clases de antecedentes:

- a).- Los estímulos de instrucción, sean verbales o -- simbólicos. Si es cierto que una clase bien manejada es una clase pronosticable y en la que-- el maestro controla más consecuencias que los - alumnos, entonces el maestro necesita tener un sistema de reglas estable, compuesto mas bien - de reglas dependientes que absolutas. Las re -- reglas dependientes provocan la aceleración de -- respuestas positivas y especifican que al emi-- tirse una respuesta deseada vendrá una conse -- cuencia prescrita. Si no se presenta la respues -- ta deseada, no habrá dicha consecuencia. Las re -- reglas absolutas dejan la responsabilidad en el - maestro, porque las reglas dependientes son un -- medio más efectivo de controlar el comportamien -- to. Se ha observado que por lo menos el 80% de -- las ocasiones propicias es necesario obligar a -- cumplir las reglas que resulten efectivas, se - ha demostrado que el mencionar simplemente las -- reglas resulta menos efectivo que el hacerlas -- cumplir poniendo atención a las conductas ade -- cuadas. Por consiguiente, es claro que debe tener un número pequeño de reglas y que éstas de -- berán ser lo bastante sencillas para que los ma -- estros puedan usar con rapidez los procedimien -- tos de aplicación, también los sistemas de re -- reglas deberán estar libres de contradicciones y -- proporcionar un medio efectivo para que los a -- alumnos y maestros determinen qué comportamiento -- adecuado se ha presentado. "Quien genera un sis -- tema de reglas debe saber que el comprobar es - consecuencia inevitable de crearla". (1).

(1) ULRICH ROGERS, CONTROL DE LA CONDUCTA HUMANA. EDIT. - TRILLAS. MEXICO 1979. PAG. 85.

Para establecer una base para predecir con seguridad las consecuencias se probarán las reglas por lo menos dos veces, ésto significa que los maestros y otras personas deberán estar preparadas para dar las respuestas adecuadas cuando el sistema de reglas esté fracasando, pues saben que una vez establecidas las consecuencias de comprobar una regla, aumentará la proporción con que sea cumplida. Los estímulos facilitantes son un segundo tipo de condiciones antecedentes y son esenciales para que ocurra la respuesta; por ejemplo, en la solución de problemas algebraicos son estímulos los implementos para estudiar (un escritorio, una buena luz y un cuarto tranquilo), los materiales de estudio y las habilidades necesarias. Mucho se ha escrito sobre los efectos del ambiente sobre el aprendizaje y acerca de cómo diseñar ambientes de aprendizaje efectivos. De igual manera, mucho se ha escrito sobre el valor de los auxiliares de la enseñanza como las computadoras y la instrucción programada para usarlos selectivamente con estudiantes pertenecientes a todos los niveles educativos. Estos enfoques tienen la ventaja de que permiten una instrucción individualizada y de inmediato retroalimentan sobre la exactitud de las respuestas dadas, de modo que todos los miembros del grupo puedan trabajar simultáneamente con diferentes materiales y a distintos niveles, evitándose a la vez estar cayendo en errores.

- b).- Los Estímulos Potencializadores. Son aquellos acontecimientos manipulados por quien modifica la conducta y desea elevar al máximo el valor de las consecuencias que vendrán después de la respuesta.
- c).- Los Estímulos Discriminativos. Son los que indican la aparición tras la respuesta, de una consecuencia positiva o negativa y los que indican la probabilidad de que tras la respuesta venga una consecuencia positiva o negativa. Para algunos niños las buenas calificaciones son indicio de que ocurrirán cosas placenteras. Quizá en el tablero de avisos se expongan los alumnos de los diferentes grados que obtuvieron las más altas calificaciones; otros alumnos esperarán recibir dinero en casa o ciertos privilegios extras. Por ello las calificaciones funcionan como estímulos discriminativos para acercarse a ciertas personas o situaciones potencialmente reforzadoras.

2.1.4 CONDICIONES CONSECUENTES.

Las condiciones antecedentes dan ocasión de responder, aumentando la probabilidad de que se responda desde un principio, para que se repitan las respuestas es necesario que produzcan consecuencias favorables. Si es operante la respuesta que produce algún cambio en el ambiente, entonces debe considerarse que los cambios o consecuencias producidas por una respuesta determinada son condiciones que ejercen sobre el ambiente un control primario. Algunas consecuencias aceleran las probabilidades de que se emita una respuesta determinada: criticar, pasar por alto, castigar, perderse de algo de valor o impedir temporalmente que la persona se dedique a una actividad positiva. Estas consecuencias deben ocurrir para ejercer un control. Por ejemplo, un niño trabajará para obtener buenas calificaciones cuando sus esfuerzos reciban algún reconocimiento. Si únicamente se le prometió tal reconocimiento pero no lo recibió, difícilmente se controlará la conducta del niño.

2.1.5 REFORZAMIENTO POSITIVO.

Las consecuencias aceleradoras reciben también el nombre de reforzamiento positivo, lo que implica que cuando a continuación de un acontecimiento viene una consecuencia determinada, la tasa del fenómeno se verá afectada positivamente. Se trata de una definición exclusivamente funcional, según lo cual los acontecimientos son positivos cuando funcionan y no cuando simplemente quien modifica la conducta espera que funcionen; por ejemplo, dar a un niño un dulce cuando éste emite respuestas de lectura correctas, puede hacer que se acelere la tasa de respuestas, pero también podrá interferir con la lectura si el niño la interrumpe para comerse el reforzador.

Existen motivos suficientes para suponer que las consecuencias informativas pudieran ser no suficientes para recompensar a los niños por su comportamiento positivo.

En el salón de clases se dispone de una amplia gama de reforzadores aparte de los dulces o el dinero, se han utilizado de un modo efectivo el recreo y los juegos en clase. Entre los reforzadores también se han incluido permitir al alumno recitar en clase, dejarlo ayudar a los alumnos más jóvenes o más lentos, escuchar discos, asistir a actos especiales y participar en una serie de privilegios que son comunes a todos en la clase.

Cuando se ha usado reforzadores materiales, se ha--
tropezado con dificultades:

- a).- No todos los niños son reforzados por las mis-
mas cosas en el mismo instante.
- b).- Generalmente resulta imposible dar reforzamientos grandes si las respuestas son pequeñas.

Ayllon y Cols han elaborado un sistema de reforzamiento basado en fichas. Dicho enfoque requiere:

- a).- Especificar los comportamientos que se buscan.
- b).- Elaborar un conjunto de reforzadores incluidos "un menú de reforzamiento". (Cols, 1966).
- c).- Asignar valores a los reforzadores de acuerdo a las respuestas que es necesario dar para obtenerlos.
- d).- Crear un sistema de fichas o puntos, que se darán al estudiante cuando complete tareas obligatorias y que el maestro cambiará después por el reforzador elegido por el estudiante.
- e).- Reglas para indicar cómo y cuándo usar los acontecimientos reforzantes. Sherman y Bear han indicado que el uso efectivo del sistema de fichas depende de enseñar al receptor a apreciar las fichas y del avlor que se dé a la selección de reforzadores elegida. Además, que la efectividad a largo plazo de los programas de modificación de conducta con ayuda de fichas depende de que otros agentes situados en el ambiente, por ejemplo, los padres acepten la responsabilidad de reforzar la conducta.

Los maestros y padres de familia y demás personas que usan el reforzamiento por ficha, controlarán con precisión las conductas en que se interesen y de inmediato podrán proporcionar cantidades de reforzamiento directamente proporcionales a las respuestas emitidas. Se han usado tres procedimientos adicionales para aumentar la potencia del sistema. Primero para desacelerar conductas indeseables se han aplicado multas en fichas. Esta forma de tasar las respuestas nos llevó a la conclusión que no es útil en todas las personas, "se demostró que cuando se introdujeron fichas cambiables por tiempo de recreo - las respuestas orientadas a la tarea, subieron del 47 al 65%, volviendo a subir la tasa hasta un 81% cuando se multó a los estudiantes por caer en intervalos de comportamiento no orientado a la tarea". (1).

(1) ROGER ULRICH, CONTROL DE LA CONDUCTA HUMANA. EDIT. TRILLAS. MEXICO 1979. PAG. 57.

La segunda técnica consiste en que el maestro logre el apoyo para sus metas por parte del grupo, dándole a éste fichas cuando una persona, varios individuos o todo el grupo presentan conducta positiva. Existen cuatro formas para el reforzamiento:

- a).- Reforzamiento individual.
- b).- Reforzamiento mutuo, cuando todos los individuos de un grupo reciben el mismo reforzamiento en el mismo momento.
- c).- Reforzamiento unido, cuando cada individuo recibe una porción del reforzamiento y debe unirla a las demás para que el grupo reciba un reforzamiento completo.
- d).- Reforzamiento comunal, cuando se da un reforzamiento de grupo y se pide que los individuos compitan por su control completo o queden de acuerdo en subdividírselo o compartirlo.

El reforzamiento de grupo presenta la ventaja de que el maestro tiene aliados entre los estudiantes. Cuando no hay reforzamiento de grupo la mala conducta de algunos niños de la clase proporciona una distracción a los demás, quienes procuran estimular y mantener esa conducta problema. Si se impone un pago por esto, sea en forma de retraso o pérdida del reforzamiento, cada niño de la clase tiene interés en que el niño problema se comporte bien y todos ayudarán al maestro en ejercer control si el valor del reforzamiento es mayor que el alivio obtenido de romper la rutina.

Ala tercera técnica para incrementar la efectividad de los sistemas de ficha se le llama "Contrato de Contingencia". Se inicia el método elaborando varias respuestas que contengan un revoltillo de las cosas a las que los estudiantes se dedican cuando se les permite hacer lo que quieren, el segundo paso consiste en limitar el acceso a tales actividades para aumentar su valor. Después se prepara una serie de tarjetas de tarea en las que hay deberes como leer cierto número de páginas de un manual y responder preguntas basadas en la lectura. El estudiante debe elegir tarjetas que contengan deberes que le interesen ésto le permite al estudiante trabajar a su ritmo propio.

2.1.6 REFORZAMIENTO NEGATIVO.

Se ha demostrado que pueden acelerarse las conductas respuestas mediante varias técnicas de reforzamiento positivo. También se acelera la tasa de respuestas eliminando un acontecimiento aversivo cuando se obtiene una respues-

ta deseada, método que se denomina de reforzamiento negativo. Por lo general en las comprobaciones de su eficacia en laboratorios, han estado limitadas al tratamiento de anomalías sexuales, pero los maestros han recurrido a que los estudiantes problema se queden en la escuela hasta que se arrepienten públicamente.

El reforzamiento negativo plantea un problema que es común a todas las estrategias aversivas. La persona que así intenta manejar la conducta, corre el riesgo de adquirir una imagen tan repelente que el sujeto no se sienta ya influido por la desaprobación venida de ella.

2.1.7 MANTENIMIENTO.

Se dice que una conducta se mantiene cuando su tasa no disminuye apreciablemente al terminar el procedimiento de intervención. El mantenimiento de la modificación de la conducta nunca es coincidente. En un conjunto de técnicas de terapia de la conducta se instiga al paciente o a otros que pertenecen al ambiente social inmediato para que modifiquen su conducta. Si el paciente es el sujeto de insigación, tendrá la responsabilidad de reprogramar a otros con quien interactúa, para reforzarlo positivamente a dar un nuevo conjunto de respuestas positivas, lo que con frecuencia resulta difícil porque por ejemplo, quizá un maestro presente un conjunto negativo a un niño y por consiguiente es casi seguro que no atenderá a sus respuestas positivas, dando por resultado que éstas se extingan.

Por otra parte, si se instiga al maestro a que modifique su comportamiento hacia el niño, puede volver a programarse el ambiente de éste para que se fortalezcan las respuestas deseadas, en cuyo caso hay más probabilidades de que se mantenga la conducta. Esto nos lleva a concluir que en lugar de prestar servicios directos al niño, debemos dar asesoría a los maestros.

2.1.8 GENERALIZACION.

La Generalización se relaciona con acelerar la tasa de respuesta cuando las condiciones se parecen a aquellas en las que originalmente surgió aunque no sea idéntica a ellas; por ejemplo, se puede aprender el concepto de "redondo" con ayuda de pequeños círculos perfectos impresos en tinta negra. Mediante el proceso de abstracción, que es un caso de generalización, también acabarán por identificarse círculos de color distinto más grandes y más perfectos. También el trabajador social, que esté ayu

dando a un maestro a modificar la conducta de un niño en una clase, procurará que dicha modificación pase también a otras clases.

Se ha estudiado en el salón de clase la generalización con el nombre de "efecto de ondulación", ésto nos confirma que hay consecuencias favorables cuando otros niños observan cómo se refuerza positivamente a uno de sus compañeros.

III MODIFICACION DE LA CONDUCTA EN LA EDUCACION.

3.1 GUIAS PARA APLICAR LA MODIFICACION DE LA CONDUCTA EN LA EDUCACION.

3.1.1 ESTABLECIMIENTO DE METAS INDIVIDUALES. Aún cuando nos propongamos poner metas individuales por encima de las institucionales, determinaremos cuáles son las primeras.

Las metas individuales en el caso especial de los niños hay una buena disposición para dictarlas. Según va creciendo la persona existe poca inclinación para dictar las metas individuales, hasta que ésta llega a adulto "libre", supuestamente capaz de especificar sus propias metas; pero con los niños que tienen repertorios de conducta y ambientes limitados, resulta positivamente fácil especificarles metas. A medida que la gente va creciendo se va dificultando la tarea de especificar metas y termina por dejarlas al individuo. No se trata de que abogemos por el control conductual de los jóvenes y por la libertad de los adultos; sencillamente tenemos confianza en las metas que se han elegido para los jóvenes, y no se tiene para seleccionar metas para adultos.

A.- ES NECESARIO ENSEÑAR A QUE LOS INDIVIDUOS DECIDAN SUS PROPIAS METAS. Siempre que sea posible las personas deberán elegir sus metas. El individuo es responsable de las situaciones que determinen su bienestar y muy probablemente pasará por alto metas institucionales que se diferencien de las propias. En la actualidad muchas respuestas educativas "modernas" piden, exigen que los niños elijan sus propias metas; sin embargo, la solución no debe estar en transferir a los niños la ignorancia sistemática que hoy en día muestran los adultos en la elección de metas. Antes bien, deben crearse técnicas que permitan una efectiva elección de las metas propias que deberá ser incluida como parte de nuestro sistema educativo. Esas habilidades de autoselección incluirán la ca-

pacidad de reconocer y evaluar alternativas, de prever consecuencias lejanas y de evaluar la conducta propia del momento cuando se decidan metas fáciles.

B.- QUE LAS METAS SEAN EXPLICITAS. En ocasiones las instituciones tienen que asentar las metas que para los individuos se señalan es una manera de enunciarlas explícitamente. Dicho enunciado deberá incluir una descripción objetiva de las conductas que terminará manifestando la persona. "Es imperativo que el adiestrador sea, ante todo claro respecto a sus intenciones y sus metas". (1).

C.- QUE LAS METAS SEAN ATINGENTES. Las metas que decida la institución deben ser atingentes para el individuo; a menudo debido a la preocupación de evitar cuestiones éticas, se deciden metas triviales o carentes de importancia; por ejemplo, un terapeuta no puede manejar el problema del alcohólico hospitalizado mediante un programa de economía de fichas que haga al paciente llegar a tiempo a la comida, tender su cama e ir a tiempo a su trabajo. Será la práctica conductual más importante como conocer qué oportunidades de beber tiene y no se las deberá pasar por alto simplemente porque al personal le sea más fácil aplicar una economía de fichas. De modo similar nuestros programas de estudio social no enseñarán en qué consiste ser un buen ciudadano si se concentran en los recursos naturales del sur de Veracruz o en el hecho de que Ponce de León esperaba encontrar en Florida la fuente de la juventud.

D.- EVITESE EL CONFORMISMO. Al decidir las metas para los individuos, hay que tener cuidado de evitar la tendencia que muestran las instituciones a obligar al conformismo. Existen ya demasiados informes respecto a programas que obligan al conformismo aplicando técnicas conductuales, por lo que podemos concluir con esta pequeña guía para elegir metas:

- a).- Siempre que sea posible enseñe al individuo cómo elegir sus metas y permítaselo.
- b).- Haga que las metas sean explícitas.
- c).- Haga que las metas sean atingentes.
- d).- Evite metas que únicamente obliguen al conformismo.

3.1.2 ELECCION DE ESTRATEGIAS.

Cuando la gente busca controlar su conducta, un segundo campo de interés es que las conductas sean aversivas. En si, las estrategias de reforzamiento positivo adecuadamente diseñadas son reforzantes; aunque resultan efectivas, probablemente la gente se sentiría "feliz" e incluso "libre" sujeta a control. Sin embargo, el método más popular de controlar la conducta tiene como base el castigo o la amenaza del castigo. Ni el control de la conducta mediante el reforzamiento

(1) ROGER ULRICH. CONTROL DE LA CONDUCTA HUMANA. EDIT. TRILLAS. MEXICO, 1979. PAG. 589.

positivo ni el control con ayuda de consecuencias aversivas son nuevos en la educación. Los incentivos del tipo calificaciones, puntuaciones, estrellas doradas y recreos son de uso frecuente y todos supimos de algunos de ellos cuando niños.

Tampoco somos ajenos a la clase de reforzadores sociales, como el alabo o la crítica; sin embargo, por lo general únicamente los buenos estudiantes alcanzan las recompensas y son quienes menos las necesitan. Sólo cuando el estudiante alcanza normas muy elevadas se tiene un estímulo adecuado. Los malos estudiantes atraen la atención por los errores que cometen; los estudiantes más capaces están controlados de un modo positivo y los menos de un modo negativo. El castigo es más predecible con base en la conducta emocional del maestro que en la del alumno, de modo que cuando el estudiante desea evitar el castigo aprende a observar la conducta del maestro y a captar sus señales de enojo y no aprende a observar la conducta propia y a captar las señales de éxito o fracaso. Por ello un uso no planeado del castigo puede producir un estudiante mañoso y privilegios para el estudiante que ya ha triunfado.

Aplíquense buenas técnicas de reforzamiento positivo, para que resulten en verdad positivos, los programas de reforzamiento no deben exigir cargas de trabajo pesadas y fijas, además el valor reforzante de la recompensa no debe depender de una cantidad ilógica de privación. De ordinario, en el salón de clase se traza una línea demasiado alta y sólo aquellos estudiantes capaces de dar el primer salto reciben el apoyo adecuado por el desempeño logrado.

Redúzcase al mínimo el control aversivo. Gran parte de las técnicas tradicionales abiertamente usadas para controlar a los niños tienen como base el castigo o la amenaza de imponerlo. Como los organismos parecen encontrar aversivas en sí las técnicas de control, los maestros deben reducir al mínimo el uso del castigo. Desde luego la alternativa está en usar técnicas correctas de reforzamiento positivo. Sin embargo, los estímulos aversivos constituyen efectivos controles de la conducta. Cuando los maestros se enfrentan a una conducta como la agresión o como interrupciones constantes de clase, suelen recurrir a estímulos aversivos; sin embargo, deberán usarlos por diseño y no llevados por la exasperación. Y deberá usar el castigo más moderado posible; el tiempo fuera es un castigo moderado muy favorecido y de fácil uso en ambientes educativos. Además el castigo debe ser consistente. A veces resulta útil sustituto del castigo la técnica de costo de respuesta, a la que también podría llamarse método del burocratismo, por ejemplo, un maestro tiene en clase a un niño que constantemente levanta la mano y hace preguntas gran parte de ellas impertinentes y con las que busca simplemente llamar la atención. El maestro sabe que con el tiempo logrará reducir esa conducta incrementando respuestas académicas opuestas a ella; sin embargo, mientras eso llega, tiene dificultades en seguir adelante con la lección. Además se está volviendo loco. De modo que le pide al niño que anote sus preguntas, indicando el origen de cada una (el libro de texto, lo dicho por el maestro, etc.), con este procedimiento no se impide que el niño haga preguntas, pero se ha agregado a la situa---

ción un ángulo moderadamente aversivo, con lo que se reduce el número de preguntas a un nivel que resulta reforzante para el maestro. A continuación se presentan algunas líneas guías para el uso del control aversivo:

- a).- Redúzcase al mínimo su uso.
- b).- Use el castigo lo más moderado posible.
- c).- Uselo consistentemente.
- d).- Sustituya el castigo por técnicas de costo de respuesta.

Redúzcanse al mínimo las reglas, desde siempre los ambientes educativos han creado demasiadas reglas, en especial para castigar. -- Las reglas perjudican el ambiente escolar como dijo Charles Silberman (1971), gran parte de las escuelas públicas son: "lóbregas, intelectualmente estériles y demasiado preocupadas del orden y del control, muestran sumisión esclava a los horarios y a los planes de estudio y una obsesión de rutina por la rutina misma; las escuelas carecen de ruido y de movimiento, presentan tristeza y represión y la universalidad de la conferencia formal o la "discusión" dominada por el maestro quien enseña la clase como si ésta fuera una unidad; se hace incapiente en lo verbal y se quita la importancia a lo concreto; los estudiantes no tienen oportunidad de trabajar por cuenta propia y existe una dicotomía entre el trabajo y el juego (1).

(1) ROGER ULRICH. CONTROL DE LA CONDUCTA HUMANA. EDIT. TRILLAS, --- MEXICO, 1979. PAGS. 592 y 593.

CONCLUSIONES.

El presente trabajo analiza las diferentes corrientes psicológicas y los problemas de modificación de conducta en los alumnos; en la modalidad de Tesina me ha sido posible concluir de la siguiente manera:

El nacimiento del movimiento psicoanalítico es un fenómeno sin precedente en nuestra época y constituye un aspecto de la historia de las ciencias de la conducta. Sólo en Estados Unidos de Norte América ha tenido una amplia difusión y se publican más de cien volúmenes anuales acerca del psicoanálisis y el ajuste de la personalidad.

De las teorías psicoanalíticas freudianas se han desprendido muchas variaciones del tema del psicoanálisis, con sus propios representantes y estos campos derivados del psicoanálisis son literalmente fermentos de ideas y contraideas.

El psicoanálisis sugirió que se puede enseñar a influir a los individuos por medio de estímulos físicos que no llegan al conocimiento consciente, y de esta manera abrió una nueva área de investigación experimental. Las teorías psicoanalíticas constituyen una plataforma desde la cual la psicología experimental se ha lanzado a un abordaje más amplio de los conceptos de la conducta.

La base del conductismo es el estudio de los métodos y puntos de vista de la psicología animal para extenderlos a la psicología humana.

Watson rechaza por completo a la introspección y describe que ésta pretende realizar una observación cuidadosa, pero que este intento es vano e ineficaz desde el comienzo. Aún cuando existieran estados de conciencia susceptibles de ser observados por el introspeccionista siempre sería imposible ponerse de acuerdo sobre la cosa observada. Nadie puede ver los pensamientos y los sentimientos de otra persona.

El punto de partida del estudio psicológico de un organismo humano, es el nacimiento, por ello lo primero que se tiene que hacer es descubrir cuáles son las reacciones del niño por constitución innata, para lo cual se irá descubriendo que poco a poco se van agregando otras reacciones, esto es como se va produciendo el condicionamiento, el cual va organizando formas -

de conducta más complejas.

El aprendizaje según Thorndike se lograba resolviendo problemas. Fue el precursor de varias generaciones de psicólogos norteamericanos que se dedicaron a estudiar las formas en que perros, gatos y ratas hallaban la salida de laberintos y cajas.

La fama de Skinner se basa sobre todo, en que se le identifica con las máquinas de enseñar, como si fuese el inventor de un nuevo aparato mecánico. Lo cierto es que considera que la teoría en que se fundan las máquinas, es decir, el análisis que hace Skinner de la conducta constituye una aportación importantísima a la educación, y quizá la historia termine dándole la razón.

El aprendizaje proviene de una experiencia que se ha convertido en concepto; la experiencia significa, a su vez, un contacto con la realidad, contacto que se efectúa mediante una variada intuición. Los tipos de aprendizaje son formas diferentes de recepción y asimilación de la experiencia adquirida, que sin implicar deficiencia o abundancia sensorial, sí constituyen medios propicios para asegurar la claridad, comprensión, asimilación y la aplicación de lo que se aprende.

En la vida diaria, en la interrelación social, en la franca convivencia se descubren, basándonos en la observación, rasgos y actitudes que pueden auxiliarnos para modificar y controlar la conducta humana. En el condicionamiento operante, la respuesta es la condición del refuerzo; el organismo debe actuar sobre el ambiente para obtenerlo, el mecanismo del condicionamiento operante puede formularse diciendo que una respuesta tiende a reproducirse si provoca la aparición de un acontecimiento que sea reforzante para el organismo.

La idea central de Piaget consiste en comprender la formación de los mecanismos mentales en el niño para conocer su naturaleza y funcionamiento en el adulto. Tanto si se trata, en el plano de la inteligencia, de las operaciones lógicas, de las nociones de número, de espacio y tiempo así como en el plano de la percepción, la única interpretación psicológica válida es la interpretación genética la que parte del análisis de su desarrollo.

Hacer que los maestros reconozcan la posibilidad de mejorar su papel histórico en la enseñanza y no enviar inmediatamente con los psicólogos a todos los niños problema. Se les puede hacer ver que una conducta social desviada o un escaso rendimiento académico pueden anunciar problemas más serios y que el salón de clase puede ser el lugar adecuado para intervenir en el proceso.

Aunque la mayoría de los maestros cuenten con títulos académicos de instituciones de prestigio, están desastrosamente preparados para enfrentarse con efectividad a las conductas problema.

Las clínicas de conducta, en nuestro país son escasas y nuestras carencias en ese terreno, muchas. Si estamos insistiendo en la detección oportuna del problema de conducta también debemos insistir en que hacen falta medios para diagnosticarlo y tratarlo adecuadamente.

Es importante, cuando se está llevando a cabo la observación del niño, tomar en consideración que sus reacciones serán diferentes si él está solo o en compañía de su madre y que las conductas variarán todavía más, si el padre o los hermanos se encuentran presentes. Estas facetas de su comportamiento no se excluyen unas de otras sino por el contrario se complementan formando parte de una totalidad.

El objetivo de todas y cada una de las personas que intervienen en la detección de un problema, debe consistir en hacer un estudio integral de él.

La falta de información de los padres genera muchos defectos de formación en los hijos. Las acciones de los progenitores son captadas, repetidas y aprendidas por los niños.

Convivir con el niño significa compartir y disfrutar sus intereses, -- por absurdos que parezcan. Es importante que exista una cercanía efectiva -- más humana mediante la cual se infundirá confianza y respeto entre padres e hijos.

BIBLIOGRAFIA

COHEN Jozef.
Conducta y Condicionamiento Operante.
Editorial Trillas. México, 1979.

Colección LIFE Libro La Mente.

FADIMAN James y Robert Frager.
Teorías de la Personalidad.
Editorial Harla. México.

HEIDBREDER Edna.
Psicologías del Siglo XX.
Editorial Trillas. México.

HILGAR Ernest y otros.
Teorías del Aprendizaje.
Editorial Trillas. México 1979.

LAPANCHE J. y Puntalis J. E.
Diccionario de Psicoanálisis.
Editorial Labor. Barcelona 1971.

MANDOLINI Guardo Ricardo G.
De Freud a Fromm.
Editorial Clordia.

MARX M. H. y W. A. Hillix.
Sistemas y Teorías Psicológicas Contemporáneas.
Editorial Paidós. Buenos Aires.

PIAGET Jean,
Problemas de la Psicología Genética.
Editorial Ariel. España 1978

PIAGET Jean.
Psicología y Pedagogía.
Editorial Ariel. México 1981.

REZK Mario y Rubén Ardila.
Cien Años de Psicología.
Editorial Trillas. México 1979.

RIBES Inesta Emilio.
Técnicas de la Modificación de Conducta.
Editorial Trillas. México 1974.

RICHMOND P. G.
Introducción a Piaget.
Editorial Fundamentos. España 1981.

ULRICH Rogers y otros.
Control de la Conducta Humana. Vol. III.
Editorial Trillas. México 1976.