

98
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Psicología

"LA INDEPENDENCIA PROMOVIDA EN LAS TAREAS PRE-
ESCOLARES A TRAVES DE UN PROGRAMA DE
AUTOCONTROL PARA EL MANEJO DE ESTRAT-
EGIAS COGNITIVO-CONDUCTUALES"

T E S I S

Que para obtener el titulo de

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

presentan

CITLALI MEDEIROS DOMINGO
JARUMY SAYURY SILVA BUSTILLOS

Director de Tesis:

ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS

México, D. F.

1992

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

RESUMEN.

La importancia del Autocontrol radica en que posee un valor para la supervivencia, ya que es probable que el individuo a lo largo de su vida, tenga que elegir opciones que le permitan desarrollarse mejor dentro de la sociedad. Por otro lado, el Autocontrol a la larga da como resultado la formación de un individuo seguro de sí mismo e independiente en sus decisiones.

Partiendo de la importancia que posee el Autocontrol para el individuo, la presente investigación pretende la enseñanza de ésta habilidad durante los primeros años de vida del mismo (último nivel preescolar).

A pesar de que la capacidad de Autocontrol se adquiere a lo largo de la vida, se considera importante el promoverla dentro del salón de clases del nivel preescolar, porque de ésta forma los niños serán más independientes y seguros de sí mismos, teniendo una elevada motivación de logro que perdurará a lo largo de su vida social y emocional.

En la presente investigación se utilizó un "Diseño experimental de grupo control y experimental con pretest-postest", con el fin de comprobar la efectividad del Programa de Autocontrol que aquí se propone. Dicho programa, cuyo fin fue la promoción de la independencia, está basado en Auto-instrucciones para la realización de tareas escolares de nivel preescolar.

De manera general, los resultados mostraron que la Independencia fue promovida a través del Programa de Autocontrol propuesto, observándose ésto en los cambios del grupo experimental en la fases de pretest y postest, en comparación con el grupo control quien no obtuvo cambios significativos entre ambas fases y a quien no se le administró el programa.

INDICE.

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCION..... | 7 |
| CAPITULO 1 | |
| "EL AUTOCONTROL"..... | 10 |
| I. CARACTERISTICAS Y RAZONES QUE JUSTIFICAN EL AUTOCONTROL..... | 10 |
| II. DEFINICION DE AUTOCONTROL..... | 11 |
| III. ENFOQUES TEORICOS VINCULADOS A LA DEFINICION DEL AUTOCONTROL..... | 13 |
| IV. MODELOS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA EDUCACION..... | 14 |
| V. DEFINICION DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO..... | 20 |
| VI. DESARROLLO DE HABILIDADES DE AUTOCONTROL Y AUTORREGULACION..... | 21 |
| CAPITULO 2 | |
| "EL NIÑO PREESCOLAR Y LA INDEPENDENCIA"..... | 30 |
| I. CARACTERISTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR..... | 30 |
| DESARROLLO FISICO..... | 30 |
| DESARROLLO COGNITIVO-LINGUISTICO..... | 31 |
| DESARROLLO EMOCIONAL-SOCIAL..... | 32 |
| II. LA INDEPENDENCIA COMO UNA HABILIDAD PROMOVIDA POR EL AUTOCONTROL, EN NIÑOS PREESCOLARES..... | 33 |

CAPITULO 3

| | |
|---|-----------|
| "METODOLOGIA"..... | 37 |
| I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 37 |
| II. PLANTEAMIENTO DE HIPOTESIS..... | 37 |
| HIPOTESIS DE TRABAJO..... | 37 |
| HIPOTESIS ESPECIFICAS..... | 37 |
| III. JUSTIFICACION..... | 38 |
| IV. METODO..... | 40 |
| SUJETOS..... | 40 |
| MATERIALES E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE | |
| DATOS..... | 40 |
| ESCENARIO..... | 41 |
| VARIABLES..... | 42 |
| DISEÑO..... | 44 |
| PROCEDIMIENTO..... | 44 |

CAPITULO 4

| | |
|---|-----------|
| "RESULTADOS, DISCUSION Y SUGERENCIAS"..... | 56 |
| I. RESULTADOS..... | 56 |
| II. INTERPRETACION DE RESULTADOS..... | 69 |
| III. DISCUSION..... | 75 |
| IV. SUGERENCIAS..... | 77 |

| | |
|--------------------------|-----------|
| BIBLIOGRAFIA..... | 79 |
|--------------------------|-----------|

| | |
|--------------------|-----------|
| ANEXOS..... | 82 |
|--------------------|-----------|

INTRODUCCION.

El objetivo principal de la presente investigación fue promover la independencia en niños del último nivel preescolar, por medio de la creación y aplicación de un Programa de Autocontrol basado en estrategias Auto-instruccionales.

A lo largo de la revisión teórica, se encontró que la importancia del Autocontrol radica en que está relacionado con los procesos de socialización, tiene un valor para la supervivencia, posee una motivación propia y exclusivamente suya, 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. Por ello se han dado diferentes definiciones acerca de éste concepto; de éstas, la que se considera que engloba a todas esas definiciones, es la propuesta por Thorensen y Mahoney (1981), para quienes el Autocontrol es un continuum dinámico en el que la persona modifica el medio externo e interno, para promover un cambio significativo, por lo que una persona estará mostrando Autocontrol cuando, en ausencia relativa de coacciones inmediatas ponga en práctica una conducta cuyas probabilidades previas eran menores que las de otras conductas posibles y que implique una recompensa o gratificación menor o más tardía, mayores esfuerzos, peculiaridades revulsivas, etcétera.

El Autocontrol ha despertado interés dentro del campo de la Psicología en las corrientes psicoanalítica, cognoscitiva, social y conductual, entre otras, por lo que éstas han tratado de dar explicación a éste concepto, desde sus diferentes puntos de vista.

Dichas corrientes tratan al Autocontrol de manera general, pero específicamente dentro del campo de la Educación, se ha desarrollado un concepto que da explicación acerca de cómo se adquiere la capacidad de autocontrolar el aprendizaje; este nuevo concepto ha sido llamado Aprendizaje Autorregulado y ha sido estudiado por autores como Schunk (1989), Zimmerman

(1989 y 1989a) y Paris y Newman (1990), quienes se han basado en investigaciones de motivación y cognición, para darle explicación.

Partiendo de esas revisiones se ha definido al Aprendizaje Autorregulado como aquél que es realizado por el alumno, que puede considerarse como autocontrolado, en la medida en que es metacognitiva (capacidad para analizar la propia experiencia, los procesos de pensamiento y generar conocimientos de uno mismo y el mundo circundante), motivacional y conductualmente participante activo en su propio proceso de aprendizaje. Personalmente cada estudiante inicia y dirige sus propios esfuerzos para adquirir conocimiento y habilidad en vez de depender de maestros, familiares u otros agentes de instrucción (Zimmerman, 1989 y 1989a y Paris y Newman, 1990).

Para que lo anterior sea exhibido es necesario que el individuo sea sometido a entrenamiento, ya que el Autocontrol no es una habilidad que se desarrolle automáticamente con la madurez, ni es adquirida pasivamente durante las interacciones sociales. Específicamente dentro de la Educación, las estrategias empleadas con mayor frecuencia, son las Auto-instrucciones y la Auto-evaluación.

En lo que se refiere a las Auto-instrucciones, éstas han sido utilizadas directamente para desarrollar el Autocontrol. Se entrena al individuo para que controle su conducta haciéndose sugerencias y comentarios específicos que guían su conducta de una forma semejante a la que usaría un agente externo para instruirlo. Diversas investigaciones (Meichenbaum [citado en Thorensen y Mahoney, 1981 y Michael y Mahoney, 1983]; Kendall y Braswell, 1985; Mischel y Patterson [citados en Kendall y Braswell, 1985]; Evangelisti, Whitman y Johnston, 1986 y Manning, 1988) han mostrado que los niños pueden ser entrenados para que se digan a sí mismos, enunciados que guíen su conducta.

En cuanto a las Auto-evaluaciones (consideradas como reacciones del individuo a su propia conducta, que son acordes con estándares personales, socialmente aprendidos), se dice que por medio de las discusiones, el alumno puede evaluar su propio trabajo tanto desde una perspectiva grupal, como desde una perspectiva individual (Zimmerman, 1989).

Por otro lado, el interés en enseñar a los niños métodos de cambio de su propia conducta, se debe, entre otras cosas, a que el actuar independientemente es valorado y esperado por su cultura, puesto que el niño que se autocontrola es

capaz de aprender y conducirse efectivamente cuando la supervisión del adulto no está disponible.

El actuar independientemente entonces, trae consigo numerosas ventajas; favorece la habilidad de actuar o pensar por sí mismo sin necesidad del reconocimiento, ayuda, atención, aprobación, contacto, etcétera, de los demás. Es conveniente que ésta habilidad se empiece a adquirir en la edad preescolar, por lo que se consideró adecuado el promoverla en esos años de estudio, a través de un Programa de Autocontrol basado en Auto-instrucciones.

La revisión teórica de la presente investigación se presenta en dos capítulos. El capítulo 1 se denomina "El Autocontrol" dividiéndose en 1.características y razones que justifican el autocontrol, 2.definición de autocontrol, 3.enfoques teóricos vinculados a la definición del autocontrol, 4.modelos de aprendizaje autorregulado en la educación, 5.definición de aprendizaje autorregulado y 6.desarrollo de habilidades de autocontrol y autorregulación. El capítulo 2 se dedica al niño preescolar y a la habilidad de independencia por lo que se divide en 1.características del niño preescolar (desarrollo físico, cognitivo-lingüístico y emocional social) y 2.la independencia como una habilidad promovida por el autocontrol, en niños preescolares.

En relación a la metodología, ésta se encuentra ubicada en el capítulo 3 e incluye: 1.planteamiento del problema, 2.planteamiento de hipótesis (hipótesis de trabajo y específicas), 3.justificación, 4.método (sujetos, materiales e instrumentos de recolección de datos, escenario, variables, diseño y procedimiento). Finalmente en el capítulo 4, se encuentra todo lo relacionado con los resultados y su análisis, de la siguiente manera: 1.resultados, 2.interpretación de resultados, 3.discusión y 4.sugerencias.

CAPITULO 1

"EL AUTOCONTROL".

I. CARACTERISTICAS Y RAZONES QUE JUSTIFICAN EL AUTOCONTROL.

El Autocontrol ha sido justificado de diversas maneras: por principio de cuentas se dice que está relacionado con los procesos de socialización, puesto que en determinado momento el individuo necesita adaptarse a diversas normas establecidas para ser aceptado por la sociedad en que se desarrolla. Otra de las justificaciones es que posee un valor para la supervivencia; es decir, es probable que el individuo a lo largo de su vida, tenga que elegir opciones que le permitan una mejor salud; por ejemplo, el acto de fumar, de comer excesivamente, de hacer ejercicio, etcétera. También se dice que posee una motivación propia y exclusivamente suya; esto es, constituye algo intrínsecamente remunerador. Finalmente, también se justifica porque es económico y flexible, ésto quiere decir que la propia persona puede ser el mejor agente posible para modificar su propia conducta, porque tiene mayor acceso a sí mismo que cualquier otra persona, además si el sujeto es el agente de su propio cambio, los especialistas necesitarán dedicar menor tiempo a ese cambio de conducta (Freireich y Victoria, 1977 y Thorensen y Mahoney, 1981).

Se pueden aceptar las justificaciones mencionadas anteriormente, pero también es cierto que el Autocontrol a la larga, dará como resultado la formación de un individuo seguro de sí mismo e independiente en sus decisiones.

El Autocontrol posee ciertas características: implica dos o más posibles conductas distintas, las consecuencias de las mismas suelen ser conflictivas y la pauta de autorregulación suele verse provocada y/o sostenida por factores externos, tales como las consecuencias a largo plazo (Thorensen y Mahoney, 1981).

Dentro del campo de la Educación, en los niveles preescolares, los procedimientos del Autocontrol representan medios prometedores para ayudar a un individuo a que tenga cada vez más control sobre su propia conducta; ya sea que la meta de un individuo sea eliminar conductas negativas o desarrollar conductas socialmente apropiadas (Kazdin, 1985).

De acuerdo con O'Leary y Dubey (1979) el interés en enseñar a los niños métodos de cambio de su propia conducta, ha surgido por diversas razones:

- 1.-Actuar independientemente es valorado y esperado por su cultura.
- 2.-Los maestros y padres de los niños no siempre pueden ser capaces de aplicar controles externos de manera exitosa
- 3.-Cuando un niño controla bien su propia conducta, los adultos pueden emplear más tiempo enseñando a éste otras habilidades importantes.
- 4.-El niño autocontrolado es capaz de aprender y conducirse efectivamente cuando la supervisión de un adulto no está disponible.
- 5.-Enseñar a los niños a controlar su propia conducta puede llevar a más cambios durables de conducta que el solo atenerse a medidas de influencia externa.

II. DEFINICION DE AUTOCONTROL.

El Autocontrol ha sido definido por diferentes autores, observándose diferencias entre sí; unos basan la importancia de ésta capacidad en la probabilidad de ocurrencia de las respuestas, otros más en la toma de decisión, otros en el medio externo e interno, etcétera. Consideremos algunas de ellas:

Epicteto (citado en Thorensen y Mahoney, 1981), observó que las acciones humanas, los pensamientos, las emociones, las opiniones y las aversiones podían ser controladas por la persona siempre y cuando creyese en ello.

Por su parte Molina (citado en Freireich y Victoria, 1977) define al Autocontrol como la respuesta de un sujeto que incrementa o decrementa la probabilidad de ocurrencia de otra respuesta del mismo individuo.

Mischel, Metzner, Gilligan y Staub (citados en Kanfer y Phillips, 1980) lo definieron como la habilidad de posponer la gratificación escogiendo una consecuencia tardía, pero mayor, sobre otra inmediata, pero menor.

Por otro lado Skinner (1974) menciona que cuando un hombre se controla a sí mismo, escoge un camino de acción, da la solución a un problema o procura un incremento en el autoconocimiento, comportándose. Se controla a sí mismo como lo haría con el comportamiento de cualquiera, mediante la manipulación de las variables de las que éste último es una función. Asimismo, arguye que la conducta de Autocontrol se presenta cuando: el organismo puede hacer que la conducta no deseable sea menos probable, alterando las variables de las que dicha respuesta es función. Cualquier conducta que logre esto, quedará automáticamente reforzada, a ésta conducta la llamamos Autocontrol y señala que las consecuencias positivas y negativas generan respuestas que están relacionadas entre sí de un modo especial: una de ellas, la respuesta que controla, afecta a las variables de tal forma que cambia la probabilidad de la otra, la respuesta controlada. La respuesta que controla puede manipular cualquiera de las variables de las cuales la respuesta controlada es función; existen por tanto, muchas formas distintas de Autocontrol eficaz (Kanfer y Phillips, 1980 y Cárdenas y Pérez, 1981).

Por su parte Kanfer y Phillips (1980) lo manejan en términos de automanejo y autorregulación, para subrayar aspectos del mismo individuo y del ambiente, como determinantes de la conducta del sujeto.; definiendo al Autocontrol como un proceso que siempre incluye el cambio en la probabilidad de ejecutar una respuesta que tiene tanto consecuencias aversivas como recompensantes y el que una persona seleccione una respuesta de control, aún cuando la respuesta deseable esté disponible y sea recompensada inmediatamente.

Por último, Thorensen Mahoney (1981) definen éste concepto como un contínuum dinámico en el que, la persona modifica el medio externo e interno, para promover un cambio significativo; de acuerdo con estos autores, una persona estará mostrando Autocontrol cuando, en ausencia relativa de coacciones inmediatas ponga en práctica una conducta cuyas probabilidades previas eran menores que las de otras conductas posibles y que implique una recompensa o

gratificación menor o más tardía, mayores esfuerzos, peculiaridades revulsivas, etcétera.

Como puede observarse, las definiciones mencionadas tienen diferencias entre sí puesto que dan importancia a diferentes aspectos, pero también presentan semejanzas, ya que concuerdan en algunos puntos. Por ejemplo, la mayoría menciona que en el Autocontrol está presente la manipulación de procesos internos y externos; algunas concuerdan en que ésta capacidad en sí misma posee un poder motivacional cuando ésta se logra, porque el individuo siente y es el agente de su propio cambio, lo cual lo lleva a una seguridad en sí mismo para lograr otros cambios en su propia conducta, sin necesidad de la presencia de coacciones; es decir, logra una independencia y por último, un tercer factor de convergencia es que el individuo para llegar al Autocontrol, tiene la posibilidad de dar una de dos respuestas alternativas cuyas consecuencias compiten entre sí, para lograr una buena elección. Por su amplitud, se considera que la definición propuesta por Thorensen y Mahoney (1981) engloba a las restantes.

III. ENFOQUES TEORICOS VINCULADOS A LA DEFINICION DEL AUTOCONTROL.

Dentro del campo de la Psicología existen diferentes corrientes u enfoques que de una u otra manera han dado explicación al concepto de Autocontrol. De éstos enfoques se mencionarán brevemente el psicoanalítico, el cognoscitivo, el social y el conductual.

El primero proviene principalmente de las formulaciones teóricas de Freud quien propone la existencia de una vida intrapsíquica dinámica. Los teóricos psicoanalíticos ven las causas de la conducta dentro del individuo, por lo que consideran al Autocontrol como una función interna que el individuo logrará dependiendo de las experiencias que tenga a lo largo de su vida (Walker y Shea, 1987).

El segundo enfoque es sostenido principalmente por Piaget, quien menciona que a medida que se organizan el pensamiento y el sentimiento, se forman regulaciones cuyo equilibrio final es la voluntad, desarrollada durante el período de

las "operaciones intelectuales", lo que permite al individuo resolver con éxito sus conflictos entre placer y deber (Freireich y Victoria, 1977).

En cuanto al enfoque social, Bandura habla sobre el papel de la imitación (o aprendizaje por identificación) en la conducta moral; el niño aprende las conductas mediante la influencia de los modelos que tiene. También se dice que otras formas de adquirir Autocontrol son las restricciones y exigencias, así como la discriminación, en donde los niños aprenden a discriminar entre las circunstancias en que pueden manifestar determinado tipo de conducta y entre aquellas en que la conducta no es socialmente aceptable, utilizando sólo respuestas oportunas en cada ocasión (Freireich y Victoria, 1977).

Dentro del cuarto enfoque, el Autocontrol se ha discutido como un producto de las consecuencias del comportamiento, donde se enfatiza la relación existente entre la conducta y el medio, y así como toda conducta es mantenida por el reforzamiento, la conducta autocontrolada debe ser reforzada apropiadamente para mantenerse (Thorensen y Mahoney, 1981).

A partir de los enfoques que se han venido tratando en el presente estudio, se considera que el Modelo Conductual es uno de los fundamentos de la presente investigación, ya que arguye que algunas manifestaciones de la conducta del sujeto pueden ser aprendidas por medio de moldeamiento, discriminación de modelos de imitación, etcétera, y que dichas manifestaciones pueden ser observables. Lo anterior se relaciona con los objetivos del presente estudio, en que se realizó un entrenamiento en niños para la adquisición de la capacidad de Autocontrol (conducta manifiesta) por medio de un aprendizaje por moldeamiento y modelamiento.

Las estrategias de Autocontrol se han caracterizado en forma muy específica dentro de la educación; en el siguiente apartado se abordará este tema desde la perspectiva del Modelo Conductual y el Socio-Cognitivo

IV. MODELOS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA EDUCACION.

Los enfoques mencionados anteriormente tratan al Autocontrol de manera general, en el presente apartado se abordará el tema específicamente desde el

punto de vista de la Educación. Desde ésta perspectiva se hablará sobre el Aprendizaje Autorregulado; es decir, cómo se adquiere la capacidad de autocontrolar el aprendizaje.

Zimmerman (1989 y 1989a) menciona que existen diferentes teorías acerca del Aprendizaje Autorregulado, a continuación se presentarán algunas de éstas, las cuales se basan en investigaciones de motivación y cognición, para revelar cómo los estudiantes eligen metas académicas, seleccionan estrategias de solución y ajustan sus planes y esfuerzos según sus éxitos.

En el contexto del Modelo Conductual, al preguntarse qué motiva a los alumnos a autocontrolarse, se menciona que las respuestas autocontroladas de una persona, están ligadas metodológicamente a los estímulos externos.

Por otro lado, los alumnos pueden volverse autoconcientes de su aprendizaje a través del automonitoreo. A pesar de que la autoconciencia no es un evento directamente observable, puede percibirse a través de una acción.

Para lograr metas académicas, los alumnos utilizan procesos claves de Autocontrol, divididos por los investigadores operantes en tres tipos de Aprendizaje Autorregulado: auto-monitoreo, Auto-instrucción y auto-reforzamiento.

En relación a los efectos ambientales, sociales y físicos en el Aprendizaje Autorregulado de los alumnos, se menciona que existe una interdependencia entre sujeto y ambiente, siendo ésta el punto central de la Teoría Operante.

Por último al mencionar cómo adquiere el alumno la capacidad para autocontrolar su aprendizaje, se menciona que los investigadores operantes han enfatizado el papel de los factores externos para éste tipo de aprendizaje del Autocontrol. Los métodos claves instructivos que se han empleado son: modelamiento, instrucción verbal y auto-reforzamiento; al principio se dan instigaciones externas y contingencias, gradualmente se moldean las respuestas autocontroladas y por último, se reducen los reforzamientos a corto plazo. Para los investigadores operantes, los factores claves que llevan a la capacidad para autocontrolar el aprendizaje son, la presencia de modelos efectivos y las contingencias para las respuestas autocontroladas.

Otro aspecto que ha resultado interesante, es el papel que tiene la manera como el individuo se percibe a sí mismo. Paris y Newman (1990) han dado gran

importancia a las autopercepciones del funcionamiento psicológico humano; éstas autopercepciones se supone que están organizadas dentro de un auto-concepto que influencía todos los aspectos del comportamiento, incluyendo el aprendizaje académico y el aprovechamiento. Se supone que la experiencia humana es filtrada a través de un auto-sistema, el cual puede distorsionar la información que entra, positiva o negativamente, de acuerdo con el propio auto-concepto (de ahí los fracasos académicos).

Cuando hablan de los factores que motivan al alumno para autocontrolarse, arguyen que la máxima fuente de motivación se encuentra en la actualización del auto-concepto de uno mismo, para poder manejarse o ser autocontrolado en el aprendizaje. El papel básico del auto-concepto durante el aprendizaje es generar motivación para iniciar y persistir en las actividades de aprendizaje; ésto ocurre por medio de evaluaciones de la significación personal y la relevancia de las actividades de aprendizaje, relativas a la percepción de las aptitudes y metas propias del alumno.

El auto-sistema se divide en:

- 1.-Auto-concepto global; siendo éste la imagen propia del alumno como aprendiz autocontrolado, lo cual es fundado con la creencia de que él posee los conocimientos, aptitudes y habilidades necesarias.
- 2.-Auto-concepto de campo específico; que es la percepción del individuo para dirigir y controlar su propia motivación, cognición, comportamiento y afectividad dentro de un área particular, por ejemplo las matemáticas.

También las reacciones afectivas juegan un papel importante en la motivación, ya que si las percepciones son desagradables, se presentará una afectividad negativa (por ejemplo ansiedad) lo que disminuirá la motivación. Este tipo de afectividad puede manifestarse en el abandono de la tarea de aprendizaje; en contraste, si las percepciones son favorables, el alumno mostrará seguridad durante el aprendizaje y una excelente motivación.

En lo que se refiere a los procedimientos para llegar a la auto-conciencia, éstos teóricos la conciben como una condición omnipresente del funcionamiento psicológico humano (no aprendemos a ser auto-concientes sino que es parte de nuestra naturaleza). Perciben la defensiva personal como un factor clave que puede inhibir o distorsionar las auto-percepciones. Los alumnos que dudan de su propia capacidad de aprender se vuelven ansiosos y tienden a evitar situaciones difíciles de aprendizaje, desarrollando razones elaboradas para explicarse sus

fracasos potenciales. Por lo tanto, la auto-conciencia de alto nivel estará relacionada con la auto-defensiva. Recomiendan a los maestros promover un sentido de auto-conocimiento en sus alumnos, a través del auto-monitoreo de sus pensamientos y sentimientos acerca del proceso de aprendizaje para así ampliar la conciencia subjetiva acerca de sus logros.

En relación a los procesos claves del Autocontrol, dan mucha importancia a las percepciones de auto-valor y de auto-identidad como un proceso clave del funcionamiento psicológico. Dentro del modelo del auto-sistema, las estructuras de éste afectan una red extensa de procesos de Autocontrol, tales como la auto-evaluación, planeación, establecimiento de metas, monitoreo, procesamiento, estrategias, etcétera. La auto-evaluación tiene un papel importante dentro del Aprendizaje Autorregulado, está formada por requerimientos de la tarea, en contra de las necesidades personales de aptitudes y de control, así como en contra de las estructuras del auto-sistema; tarde o temprano esas auto-evaluaciones llevan al uso de otros procesos de Autocontrol como la planeación y el establecimiento de metas, las cuales a su vez afectan las estructuras y procesos del auto-sistema del alumno.

En cuanto a los efectos ambientales, físicos y sociales desde el punto de vista de las auto-percepciones, Zimmerman (1989) da más énfasis a la percepción subjetiva del alumno acerca de sí mismo, que al ambiente social y físico como naturaleza objetiva; ésto es, el maestro puede disipar las dudas de sus alumnos al ayudarlos a ver la importancia de sus actividades escolares, combatiendo las auto-evaluaciones negativas de aptitud y control, así como estableciendo metas reales, promoviéndoles la auto-confianza necesaria para realizar un proceso de aprendizaje satisfactorio.

De acuerdo con el Modelo Socio-Cognitivo sostenido por autores como Schunk (1989) y Zimmerman (1989 y 1989a), los esfuerzos por autocontrolarse durante el aprendizaje no son determinados por simples procesos personales como la cognición o afectividad, sino que esos procesos (personales, ambientales y conductuales) son supuestamente influenciados por eventos ambientales y comportamentales de un modo recíproco llamado "Triada de reciprocidad". Por ejemplo, la respuesta de solución de un alumno para un problema de resta, está determinada no sólo por percepciones personales de eficacia, sino también por el estímulo ambiental como el maestro en sí y por resultados anteriores como respuestas correctas en problemas previos; así como por las características del material instruccional.

Esta formulación recíproca también permite que tales respuestas autocontroladas puedan influenciar tanto el ambiente como varios procesos personales (por ejemplo, percepción de auto-eficiencia o procesos conductuales). Las influencias ambientales pueden ser más fuertes que las conductuales o las personales en algunos contextos o en ciertos puntos durante las secuencias de interacción de la conducta.

Al hablar de motivación, los teóricos socio-cognitivos dicen que está determinada por expectativas anticipadas; la gente es motivada por los resultados que espera recibir por su comportamiento en lugar de algún premio, se menciona a la auto-eficacia como un concepto motivacional que Bandura define como: "la habilidad percibida de realizar las acciones necesarias para conseguir los niveles de funcionamiento designados" (Zimmerman 1989, p. 11). Los alumnos con una alta auto-eficacia demuestran mayor calidad en las estrategias de aprendizaje y más auto-monitoreo de sus logros o resultados del aprendizaje, que los estudiantes con baja auto-eficacia. Las investigaciones han encontrado que las percepciones de auto-eficacia de los alumnos están positivamente relacionadas a tales resultados del aprendizaje como persistencia y elección en la tarea, actividades de estudio efectivas, adquisición de habilidad y aprovechamiento académico.

En relación a la auto-conciencia, los teóricos socio-cognitivos, arguyen que implica un número de estados auto-perceptivos como la auto-eficacia, la cual emerge de respuestas específicas de auto-observación que sirve cuando se enfocan las condiciones bajo las cuales aprendemos, como la hora, lugar y duración de nuestro rendimiento.

Schunk (1989) y Zimmerman (1989 y 1989a) mencionan desde una perspectiva socio-cognitiva, procesos claves de Autocontrol dividiéndolos en tres subgrupos o determinantes conductuales:

- 1.-Auto-observación: ayuda a los alumnos a auto-evaluarse, causando a la vez una diversidad de reacciones de tipo personal y comportamental.
- 2.-Auto-valoración (o auto-evaluación): es la comparación de niveles existentes de rendimiento auto-observados, con las metas propias del aprendizaje. Se da importancia a los factores personales como las metas y atribuciones de rendimiento.
- 3.-Auto-reacción: en donde de acuerdo con Schunk (1989) se dan dos tipos; uno personal, que se refiere a los sentimientos propios de satisfacción o insatisfacción y el otro ambiental, que se refiere a los estímulos auto-

administrados como descansos, alimentos o ropa nueva que se auto-regala al cumplir con la tarea o al obtener un logro en la misma. Las auto-reacciones son también ajustes recíprocos de la auto-observación o de la auto-valoración, por ejemplo, los éxitos obtenidos del alumno pueden indicar que ya no hay necesidad de llevar apuntes o que es el momento de renovar las metas académicas.

En lo referente a los ambientes físicos y sociales, los teóricos socio-cognitivos enfatizan las relaciones entre los procesos sociales específicos como el modelamiento, la persuasión verbal y varios procesos del Autocontrol; además de que se han estudiado sistemáticamente los factores ambientales como la naturaleza y composición de la tarea.

Finalmente, éstos investigadores suponen que el Autocontrol no es una habilidad que se desarrolla automáticamente con la madurez, ni es adquirida pasivamente durante las interacciones ambientales. A pesar de que es necesario un aprendizaje específico para el Autocontrol, varios subprocesos de Aprendizaje Autorregulado son afectados por el desarrollo durante la niñez. Schunk (1989) menciona un número de cambios del desarrollo que afectan a la autorregulación tales como, la base de conocimientos y la capacidad para hacer cooperaciones sociales y atribuciones; por ello, los niños pequeños presentan problemas para responder a instrucciones complejas.

Analizando a los teóricos del Aprendizaje Autorregulado, se considera que sus planteamientos no son incompatibles con el Modelo Conductual, particularmente en el caso del mecanismo de aprendizaje como modelamiento y Auto-instrucciones, los cuales se incluyeron en la propuesta del Programa de Autocontrol que ocupa a ésta investigación.

En cuanto a las teorías desarrolladas por Paris y Newman (1990), se considera interesante la importancia que dan a las auto-percepciones, en la medida en que éstas pueden determinar el fracaso o el éxito en el aprendizaje. Este aspecto se retomó en el sentido de facilitar a los alumnos la creación de auto-percepciones positivas, que implican una motivación elevada lo que conlleva a un aprendizaje más exitoso. Asimismo, la auto-evaluación tiene un papel importante dentro del Aprendizaje Autorregulado ya que lleva al uso de otros procesos de Autocontrol como la planeación y el establecimiento de metas que son objetivos explícitos dentro del Programa de Autocontrol aquí propuesto.

A su vez, se concuerda con la postura Socio-Cognitiva en cuanto a que el Autocontrol no es una habilidad que se desarrolla por sí sola; considerando importante la enseñanza-aprendizaje de dicha habilidad desde los primeros años de vida del individuo. También se está de acuerdo con el manejo que se hace de los procesos personales, ambientales y conductuales; así como de la percepción de auto-eficacia, puesto que al mencionar que a mayor auto-eficacia, mayor calidad en las estrategias de aprendizaje, se relaciona con uno de los objetivos de la presente investigación que se refiere a elevar la calidad de las tareas a través de la auto-observación, así como de la auto-valoración (o auto-evaluación).

Como puede observarse, éste estudio se apoya en mayor grado en los Modelos Socio-Cognitivo y Conductual, de donde se retoman los métodos claves instructivos (modelamiento e instrucción verbal) y la auto-evaluación como un proceso clave del Autocontrol.

Partiendo de la postura Socio-Cognitiva, puesto que es la que fundamenta a los objetivos de la presente investigación, en el siguiente apartado se definirá al Aprendizaje Autorregulado, como una consecuencia educativa conveniente, que puede ser fomentada por los maestros a través de la explicación al niño de estrategias apropiadas, proporcionando asistencia durante la solución de problemas y promoviendo una atmósfera de colaboración en clase.

v. DEFINICION DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO.

Este tipo de aprendizaje revela, abundancia o riqueza de control y reflexión, lo cual a su vez indica competencia e independencia, cuyas ventajas son, ser premiado en el curso del desarrollo a la madurez. El Aprendizaje Autorregulado es una meta educativa importante para todos los estudiantes y un tópico de interés para investigaciones en Psicología Educativa (Paris y Newman, 1990).

Zimmerman (1989) considera que el Aprendizaje Autorregulado, implica el uso de estrategias específicas para lograr metas académicas, de acuerdo con las percepciones de auto-eficacia, por lo que propone tres elementos:

- 1.-Estrategias de aprendizaje de los estudiantes: que son acciones y procesos dirigidos a conseguir información o habilidad, lo que involucra acción, propósitos y percepciones instrumentales de los alumnos.

- 2.-Percepciones de auto-eficacia de la habilidad de ejecución: son las percepciones acerca de las capacidades para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para alcanzar el desempeño de una habilidad requerida para tareas específicas.
- 3.-Estipulación de metas académicas: son los grados, posgrados, etcétera; generalmente establecidos por el sistema académico al que pertenece el individuo.

Por lo anterior, el Aprendizaje Autorregulado se define como aquél que es realizado por el alumno, que puede considerarse como autocontrolado, en la medida en que es metacognitiva (capacidad para analizar la propia experiencia, los procesos de pensamiento y generar conocimiento de uno mismo y el mundo circundante), motivacional y conductualmente, participante activo en su propio proceso de aprendizaje. Personalmente cada estudiante inicia y dirige sus propios esfuerzos para adquirir conocimiento y habilidad, en vez de depender de maestros, familiares u otros agentes de instrucción (Zimmerman,1989 y 1989a y Paris y Newman, 1990).

Para que el alumno pueda desempeñarse autocontroladamente en su proceso de aprendizaje, es necesario que se le entrene adecuadamente; por ello, en el siguiente apartado se mencionan las diversas formas de adquirir la habilidad de Autocontrol, por medio de un entrenamiento adecuado.

VI. DESARROLLO DE HABILIDADES DE AUTOCONTROL Y AUTORREGULACION.

Para que un grado constante de Autocontrol sea exhibido por el individuo sobre un cierto número de conductas que el sujeto de alguna manera no "controla", es necesario que el individuo sea sometido a entrenamiento; de ésta manera, adquirirá con mayor rapidez ésta habilidad que le permitirá enfrentarse de manera adecuada a diversas situaciones, donde requerirá hacer un análisis de la situación para posteriormente hacer una elección. Dicho entrenamiento puede basarse en estrategias cuyo fin sea lograr el Autocontrol de aquellas conductas que el individuo no "controla".

Básicamente existen dos tipos de estrategias para lograr éste proceso: "la planificación del ambiente (o control del estímulo)" en donde el individuo planifica y pone en práctica cambios en los factores situacionales pertinentes, antes de ejercer una conducta orientada hacia un objetivo y "la programación de la conducta" que implica consecuencias auto-aplicadas después de producirse la respuesta deseada, las consecuencias pueden ser verbales, imaginarias o materiales (Thorensen y Mahoney, 1981).

En la planificación del ambiente, existen diversas modalidades, a saber: reducir selectivamente el número de claves ambientales, diseñar un ambiente favorable y establecer asociaciones directas entre estímulos concretos y una conducta, empleo de asignaciones o tareas de estudio pequeñas incrementando gradualmente, acuerdos sociales en relación con los requisitos de la recompensa o castigo, eliminación o modificación de claves ambientales tentadoras y autodirectrices. Respecto al segundo tipo de estrategia, sus modalidades son la auto-observación, la auto-recompensa positiva y/o negativa, el auto-castigo y el Autocontrol encubierto. La diferencia entre éstos dos grupos de estrategias es que los segundos ilustran sobre las consecuencias de una determinada conducta, mientras que los primeros enfatizan las diversas características del ambiente que rodea al individuo (Thorensen y Mahoney, 1981).

Skinner (1974) plantea las técnicas de Autocontrol de una manera similar. Para éste autor, también existen diversas modalidades, entre ellas se encuentran la "limitación física", que se refiere a acomodar el ambiente de alguna manera para que el individuo no realice la conducta indeseada; "evitar la tentación", se refiere a alejar el estímulo que produce la respuesta que se desea controlar; "condicionamiento y extinción", en donde el individuo se prepara para el efecto futuro de un estímulo sobre él asociándolo con otros estímulos y extinguiendo reflejos, exponiéndose a estímulos condicionados cuando no van acompañados de reforzamiento; "manipulación de circunstancias emotivas", aquí el individuo induce en sí mismo cambios emotivos con fines de control; por ejemplo, se retira cuando está muy enojado o intenta ponerse de buen humor antes de asistir a una cita molesta; "utilización de estímulos aversivos", por ejemplo, poner el despertador (estímulo aversivo) lejos para asegurar que la conducta de evasión haga que el individuo se despierte; "castigo", en donde el individuo puede estimularse a sí mismo en forma aversiva; y por último "el hacer otra cosa", aquí el individuo puede evitar llevar a cabo una conducta que le conduciría al castigo, dedicándose con todas sus fuerzas a hacer otra cosa.

Por su parte Stewart (citado en Ulrich, Stachnik y Mabry, 1976), menciona que el Autocontrol puede llevarse a cabo a partir de diversos pasos; el primero de ellos es hacer un análisis preciso de la respuesta que se va a controlar y de sus condiciones antecedentes y consecuentes, posteriormente se identifican las conductas que facilitan la presencia de otras conductas que se aproximan a la conducta deseada o incluso a aquéllas conductas que interfieren con ésta última, después se identifican los reforzadores positivos que controlan estos patrones de conducta, por último se aplica un reforzamiento para alterar la probabilidad de la respuesta seleccionada de antemano.

Kanfer y Phillips (1980) también mencionan la existencia de algunos pasos para llegar al Autocontrol: intervenir en el comienzo de la secuencia de la respuesta; utilizar controles ambientales de modo que la carga de no ejecutar la respuesta sintomática no llegue a un punto en el cual su consecuencia potencial y su fuerza de respuestas debidas a experiencias pasadas sean demasiadas; ejecutar comportamientos alternativos que tengan un potencial de refuerzo razonablemente elevado; practicar respuestas de control y esperar que sean reforzadas por el ambiente social; especificar el comportamiento final deseado y obtener retroalimentación clara durante los intentos de cambio.

Una estrategia que se ha considerado básica para el desarrollo de la habilidad de Autocontrol, es el empleo de Auto-instrucciones cuya enseñanza, de acuerdo con el enfoque operante y socio-cognitivo, es importante pues las acciones no-verbales, proporcionan una manera efectiva para el mejoramiento del funcionamiento en el aprendizaje, dentro de varias áreas académicas. También se menciona que los enunciados Auto-instructivos adquieren la función de "estímulos discriminativos" que dan origen a un comportamiento específico o secuencias de comportamiento que llevan al reforzamiento; éstos serán estímulos orales o escritos que se memorizarán y recordarán cuando sean requeridos por alguna tarea específica (Zimmerman, 1989).

Los enunciados Auto-instruccionales modelo, utilizados frecuentemente de acuerdo con Michael y Mahoney (1983) y Schunk (1989) son:

- * ¿Qué es lo que debo hacer? (Definición del problema).
- * Necesito poner atención a lo que hago (Enfoque de atención).
- * Necesito trabajar con cuidado (Guía de planeo y respuesta).
- * Voy bien (Auto-reforzamiento).
- * Hago las cosas en el orden correcto (Auto-evaluación).
- * Necesito volver a intentarlo cuando me equivooco.

El entrenamiento en Auto-instrucciones ha sido utilizado directamente para desarrollar el Autocontrol. Se entrena al individuo para que controle su conducta haciéndose sugerencias y comentarios específicos que guíen su conducta de una forma semejante a la que usaría un agente externo para instruirlo.

Las investigaciones han mostrado que los niños pueden ser entrenados para que se digan enunciados a sí mismos que guíen su conducta, en situaciones como reacciones fóbicas, agresión, conductas perturbadoras, impulsividad y aprendizaje didáctico.

Luria y Vigotsky (citados en Kendall y Braswell, 1985), postulan que el entendimiento de las ordenes verbales es el prerrequisito para que un niño establezca el control voluntario sobre su comportamiento (paso previo para el empleo de Auto-instrucciones), logrando ésto a través de las siguientes etapas:

- 1ª etapa: el comportamiento infantil es controlado por el adulto (otro-externo).
- 2ª etapa: el niño es dirigido por sus propias verbalizaciones en voz alta (yo-externo), controlando así su comportamiento.
- 3ª etapa: el comportamiento es controlado por sus propias verbalizaciones, aproximadamente entre los 5 y 6 años (yo-interno)

Luria opina que durante las etapas "otro-externo" y "yo-interno", el control verbal es impulsivo y no semántico, en donde el control impulsivo es el estímulo físico que puede o no provocar reacciones; a través del desarrollo, el tipo de control cambia a semántico y el niño aprende a responder al habla, como mensajero de un símbolo significativo. Sin embargo, Kendall y Braswell (1985), mencionan que varían las opiniones y resultados respecto a las edades en que se desarrollan las etapas mencionadas, debido a diversos tipos de control verbal que pueden variar con la naturaleza de la tarea, pero la mayoría de los especialistas concuerdan en que tiene importancia significativa que el niño hable consigo mismo.

La aplicación de estos principios se ha dado en la enseñanza del control del comportamiento impulsivo, el cual se refiere a responder a una tarea, sin el previo análisis de lo que se está demandando. Las investigaciones han sugerido que un factor importante de ese patrón de comportamiento, es la inmadurez e inadecuación del habla interna. La persona impulsiva no parece haber aprendido cómo dirigir y guiar apropiadamente su atención en muchas situaciones problema. En experimentaciones controladas, Meichenbaum (citado en Thorensen y Mahoney, 1981) mostró que la latencia de la respuesta y la precisión en la ejecución de niños impulsivos, podía mejorar notablemente, por medio del

entrenamiento en Auto-instrucción. La secuencia de entrenamiento incluía una progresión evolutiva abreviada, similar a algunos de los elementos probables que se presentan en la internalización del habla, por parte del niño en condiciones "normales":

- 1.-Un adulto ejecuta inicialmente la tarea, mientras habla para sí mismo en voz alta (Modelamiento cognoscitivo).
- 2.-El niño observa el modelo, verbaliza las reglas y procedimientos apropiados, mientras realiza una tarea (Auto-guía manifiesta).
- 3.-El niño genera instrucciones abiertas, mientras realiza su tarea (Auto-guía manifiesta).
- 4.-El niño se dice las instrucciones en voz baja, a medida que ejecuta la tarea (Auto-guía manifiesta desvanecida).
- 5.-Finalmente el niño realiza la tarea en silencio, por medio del habla interna (Auto-instrucción privada).

Meichenbaum en 1971 (citado en Michael y Mahoney, 1983) realizó un experimento en el que encontró que el modelamiento cognoscitivo solo, no era tan efectivo como el modelamiento cognoscitivo mas el entrenamiento auto-instruccional. Los niños tuvieron más éxito cuando no sólo observaron la auto-guía 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 auto-instruccional, en el lenguaje encubierto y el C. I. en la escala de ejecución del Wisc.

Michael y Patterson en 1976 (citados en Kendall y Braswell, 1985) hicieron estudios acerca de la gratificación pospuesta, observando que la Auto-instrucción y el auto-halago ayudan a aliviar la frustración de una tarea que se sabe que posteriormente será calificada.

Basados en estos estudios, Kendall y Braswell (1985) agruparon los diferentes estilos de entrenamiento de Auto-instrucción:

- * Grupo A.-No interactivo: el instructor dice al niño lo que debe hacer o decir.
 - Subgrupo Aa: se refiere a las Auto-instrucciones como órdenes verbales auto-dirigidas.
- * Grupo B.-Interactivo: donde se requiere la interacción niño-maestro
 - Subgrupo Bb: se enseñan las Auto-instrucciones y además el auto-monitoreo, Auto-evaluación y auto-refuerzo.

- * Grupo C: en donde el maestro demuestra la acción deseada, mientras dice la Auto-instrucción, a continuación el niño repite la acción y palabras con el maestro y finalmente el niño la lleva a cabo.

Este procedimiento también ha sido utilizado para tratar el miedo en niños y para corregir el comportamiento perturbador agresivo.

En lo que se refiere a la investigación sobre "miedo", se llevó a cabo un experimento con niños de 5 a 6 años de edad para medir el tipo y grado de miedo a la oscuridad, excluyendo lo que visiblemente no soportaban, al estar unos minutos dentro de un ambiente oscuro. Se utilizaron tres condiciones: un grupo (competencia) recibía la instrucción "soy un niño valiente, yo me puedo cuidar en la oscuridad", el segundo grupo (estímulo) recibía la instrucción "es muy divertido estar en la oscuridad, aquí se encuentran muchas cosas buenas" y el tercer grupo (neutral) repetía la instrucción "María tenía un corderito, que tenía el pelo tan blanco como la nieve". Se colocó a cada niño en un cuarto oscuro con un interfón para poder comunicarse con el terapeuta y se midió el tiempo en que permanecía en el cuarto, posteriormente se le daba un control de iluminación para bajar la luz a un nivel soportable al quedar solo en el cuarto (el experimento se repetía dos veces).

De acuerdo con los resultados, los niños de los grupos "competencia" y "estímulo" mostraron mejor disposición y tolerancia durante el primer encierro, mientras que en el segundo encierro los tres grupos tuvieron mayor tolerancia, sobresaliendo el grupo "competencia". En cuanto a la prueba de iluminación, se encontraron resultados similares por lo que se concluyó que la actitud de "competencia" ("soy un niño valiente, yo me puedo cuidar en la oscuridad") causaba mayor impacto puesto que constituía Auto-instrucciones que modificaban el tipo de comportamiento que se esperaba del niño.

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

1.-Los niños observaban modelos adultos y videotapes de compañeros de la misma edad usando las siguientes categorías de Auto-instrucción:

- * 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 la Auto-instrucción por medio de juegos.
- 3.-Se les incitaba a recordar para involucrarse en la Auto-instrucción, 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 Auto-instruccional, por lo que se dió de la siguiente manera:

- 1.-El adulto y el videotape de compañeros de la misma edad, presentaban las conductas blanco como "reglas del salón de clases".
- 2.-Se practicaban las "reglas del salón de clases", por medio de juegos (iguales a los del grupo experimental).
- 3.-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 Johnston (1986) al demostrar la efectividad que tienen los planteamientos auto-instruccionales en comparación con la instrucción didáctica, para enseñar a niños de 1º de primaria a resolver tareas simples y complejas de clasificación, utilizaron un entrenamiento de Auto-instrucción parecido al de la investigación anterior y que puede ser ubicado en el grupo "C" propuesto por Kendall y Braswell (1985): al principio el maestro resolvía la tarea verbalizando las instrucciones en primera persona y posteriormente le pedía al niño que utilizara esas instrucciones (Auto-instrucciones) durante la solución de la tarea; mientras el niño solucionaba la tarea repitiendo dichas Auto-instrucciones, el maestro le indicaba cuando cometía algún error y/o cuando omitía algún paso de las Auto-instrucciones. En el caso de las instrucciones didácticas, el maestro dirigía la actividad paso a paso, utilizándo la misma instrucción que en la condición anterior pero en segunda persona.

Los resultados que se obtuvieron mostraron que los niños bajo la condición de Auto-instrucción ejecutaron 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 bajo la condición de Auto-instrucción utilizaron mayor tiempo para completar la tarea que los niños bajo la condición didáctica.

El tipo de estrategia de Auto-instrucción propuesta en la presente investigación, se asemeja a las estrategias utilizadas por Evangelisti, Whitman y Johnston (1986) y Manning (1988) que pueden ubicarse en el grupo "C" y "B" de Kendall y Braswell (1985), respectivamente. De igual forma, la Auto-instrucción del presente estudio, se asemeja a los enunciados Auto-instruccionales modelos propuestos por Schunk (1989) y Michael y Mahoney (1983).

Por otro lado, Paris y Newman (1990) al mencionar varios procesos sociales ligados a un aprendizaje auto-instruccionales, afirman que una buena instrucción permite a los estudiantes analizar las dificultades y soluciones dadas por sus compañeros. Los "malos" estudiantes pueden ser tranquilizados en cuanto a que ellos no son "tontos" o "están perdidos sin esperanzas", cuando escuchan a los "buenos" estudiantes expresar frustraciones similares o carencia de comprensión. Esto se debe a que las discusiones ayudan a los alumnos a entender mejor y a enriquecer su conocimiento de alternativas de solución de problemas. Las discusiones en clase permiten a los maestros "ver" qué están pensando sus alumnos; los diálogos ayudan a los alumnos a expresar sus malentendidos y conceptos erróneos de tal forma que los maestros pueden dirigirlos directamente. De esa forma las discusiones grupales, proporcionan un camino a los maestros para diagnosticar los procesos de pensamiento utilizados por los alumnos, al mismo tiempo que pueden evaluar el conocimiento del contenido del currículum. Las discusiones libres y abiertas, son el centro de la enseñanza metacognitiva y de numerosos programas de pensamiento y habilidades. Esas discusiones son exitosas, porque permiten que el pensamiento sea observado y compartido en la clase. Los alumnos necesitan expresar sus teorías en relación a lo que ellos están seguros, cómo aseguran alcanzar sus metas, qué harán cuando se encuentren con obstáculos y qué harían si se encontraran en el futuro con problemas similares; los alumnos son forzados a mencionar, defender y revisar sus teorías ante sus compañeros. Las discusiones también ayudan al alumno a evaluar su propio trabajo (auto-evaluación), desde la perspectiva grupal e individual, pudiendo ser, por ejemplo, una comparación entre el trabajo de un día, con el trabajo del día siguiente.

Por lo anterior, se concluye que el entrenamiento en Auto-instrucciones es importante puesto que permite al niño realizar un análisis para llegar a la solución de un problema de una manera conciente y sin la constante dependencia de la ayuda de un adulto, el cual actuará como una guía en los momentos en que el niño la requiera. El uso de la Auto-instrucción como estrategia educativa, puede promoverse desde el nivel preescolar como un elemento conveniente, ya que le

permitirá enfrentarse con mayor independencia en sus siguientes años escolares, los cuales se caracterizan por ser más restringidos; por lo que el siguiente capítulo describe brevemente las características de los niños que se ubican dentro del período preescolar, así como su relación con la independencia.

CAPITULO 2

"EL NIÑO PREESCOLAR Y LA INDEPENDENCIA".

I. CARACTERISTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR.

El período Preescolar abarca aproximadamente desde los 3 años, cuando el niño ingresa al "Jardín de niños", hasta la edad de 5 años 11 meses, cuando va a ingresar a la "Escuela primaria"; sin embargo, para los fines de éste estudio se tomó más en cuenta al niño preescolar de 5 años, ya que uno de los propósitos del Programa de Autocontrol que se administró, era el de preparar al niño, para ingresar a un ambiente escolar más restringido y en donde requerirá de una mayor autonomía (independencia).

Diferentes autores han escrito sobre las características del niño preescolar, las cuales pueden dividirse en: desarrollo físico, desarrollo cognitivo-lingüístico y desarrollo emocional-social.

DESARROLLO FISICO.

Desde éste punto de vista, autores como Gesell (1980) mencionan que las características motrices en la edad de 5 años son: un mayor control de la actividad corporal general, un sentido del equilibrio más maduro lo cual hace que cuando el niño juega, parezca más seguro; también se conduce con mayor confianza en sí mismo, tiene mayor precisión y dominio de actividades motoras

finas y mayor dominio neuromotor de los ejes vertical hacia abajo, horizontal de izquierda a derecha y oblicuo hacia abajo.

DESARROLLO COGNITIVO-LINGUISTICO.

Gesell (op. cit.) también ha investigado sobre el desarrollo cognoscitivo del niño de 5 años, mencionando que en ésta etapa, su relativa madurez motriz, le permite resolver problemas simples que implican relaciones geométricas espaciales.

Posee una capacidad de percepción de orden, forma y detalle, por lo que puede hacer diferenciaciones de las partes y cierto aspecto de una cosa terminada (de pies a cabeza, al dibujar una figura humana).

Su sentido del tiempo y duración están más desarrollados; puede seguir la trama de un cuento y repetir con precisión una larga sucesión de hechos; puede distinguir el ayer del mañana y recordar más claramente lugares remotos, así como mostrar un interés hacia éstos.

En cuanto a su lenguaje Gesell (op. cit.) opina que las respuestas del niño son más precisas y sus preguntas más escasas y serias; sus definiciones las hace en función utilitaria; es capaz de aislar una palabra y preguntar su significado. En general, ha asimilado las convenciones sintácticas, por lo que puede expresarse con frases correctamente terminadas, su diálogo es más un esfuerzo por aclarar las ideas y captar las relaciones mediante las palabras, que sólo una complacencia en la ficción.

Para Piaget (citado en Biehler, 1980) al desarrollarse los niños, la forma como se organizan y adaptan a las experiencias ambientales, se refleja en una sucesión de etapas del pensamiento y de la conducta; cada una de éstas etapas, incluye un período de formación y de logro, siendo cada una un logro y un punto de partida para la siguiente. De estas etapas es la "Preoperacional" (2 a 7 años, aproximadamente), en donde se encontraban los niños con los que se trabajó en la presente investigación y se caracteriza en que el niño aprende la aptitud de pensar acerca de su ambiente; éste es, adquiere la destreza de manipular símbolos (como las palabras que representan a su ambiente) lo que le permite aprovechar mejor sus experiencias pasadas y manipular mentalmente las cosas que antes manipulaba físicamente; como los símbolos están basados en las experiencias del niño, tienen cualidades únicas para cada uno. Los mayores logros de esta etapa

son el desarrollo del lenguaje y la capacidad de ver en un objeto la representación de otro (por ejemplo, una varita puede ser una espada). El mismo autor menciona que los niños de esta etapa, se caracterizan principalmente por su incapacidad de tomar en cuenta el punto de vista de los demás (Egocentrismo); esta característica se ve reflejada en el lenguaje, al dar una interpretación personal de las palabras y conceptos, y en el pensamiento, al ser incapaces de pensar en más de una cosa a la vez, cualidad que también influye en la forma de razonar sobre las cosas; ésto es lo que para Piaget es otra de las características del pensamiento preoperacional, su irreversibilidad.

DESARROLLO EMOCIONAL-SOCIAL

El Egocentrismo, también está presente en el juicio de los niños y conduce a lo que Piaget (citado en Biehler, 1980) llama "Realismo moral", en donde los niños se concentran en la magnitud del daño más que en los motivos, reflejándose ésto en la interpretación literal de las reglas; el niño es incapaz de generalizar por lo que necesita una regla específica para cada situación.

Por otro lado, Gesell (1980) menciona que el niño de 5 años puede no estar listo para los aspectos técnicos o abstractos de la lectura, la escritura y las cuentas, pero de todos modos ya no es tan dependiente de la madre, puede soportar y aún disfrutar el alejamiento del hogar exigido por el Jardín de niños, puesto que posee una comprensión más aguda del mundo y de su propia identidad. Recíprocamente, la sociedad le reconoce una madurez social naciente, por lo que cada vez le da más oportunidades para su desenvolvimiento en grupos. Se caracteriza por gozar de una independencia de bastarse a sí mismo relativa, está lo bastante maduro como para adaptarse a un tipo simple de cultura, no conoce algunas emociones complejas, puesto que su organización es todavía muy simple, pero en situaciones menos complejas, da muestras de rasgos y actitudes emocionales llamativos: seriedad, determinación, paciencia, tenacidad, cuidado, sociabilidad manifiesta, amistad, orgullo de la escuela y del triunfo, etcétera.

Tiene cierta capacidad para la amistad, por lo que juega en grupos de dos a cinco niños de una manera asociativa, aunque también puede jugar con compañeros imaginarios. Aunque todavía carece de una apreciación depurada de la cooperación, demuestra sensibilidad ante las situaciones sociales, le gusta impresionar a sus compañeros y posee un sentido elemental de la vergüenza y la deshonra, mayor conciencia de las diferencias culturales y sociales, y es

susceptible de ansiedad y temores irracionales; pero lo más típico de su vida emocional, es su estabilidad y buena adaptación.

Por último, Sensant (1980) describe las características del niño preescolar (3 a 6 años) principalmente desde el aspecto social, mencionando que el niño va socializándose poco a poco, gracias a los intercambios cada vez más numerosos y complejos; progresivamente va entrando en el mundo del otro (medio ambiente) a través del descubrimiento del propio yo e inversamente. Pronto descubre que el otro, el medio, está compuesto por normas, reglas, valores, etcétera, que todavía no comprende en todo su significado, pero que debe obedecer. Deberá aprender a equilibrar éstas exigencias del medio con sus necesidades y exigencias personales.

De acuerdo con la misma autora, en éste período ocurren dos crisis que transformarán notablemente las relaciones del niño con sus padres y el medio ambiente: la crisis de personalidad de los 3 años, conocida como crisis de oposición, y el conflicto edípico. Es un momento crítico en la construcción de la personalidad, que está marcada por una gran afirmación de sí mismo; esto es, la afirmación de su yo.

De éstas características son de gran importancia para la presente investigación: el Egocentrismo, ya que considerando esta manera de actuar y pensar del niño, las tareas que se le proporcionaron fueron un tanto individualizadas, excluyendo aquéllas en donde intervenían juicios morales o de valor; la autonomía (independencia), que juega un papel importante ya que ésta fue el objetivo principal del programa administrado, considerando que el niño está en el desarrollo de esta capacidad; y por último, su desarrollo físico, porque se tomó en cuenta para determinar el tipo de tareas que se utilizaron en el Programa de Autocontrol propuesto en la presente investigación.

II. LA INDEPENDENCIA COMO UNA HABILIDAD PROMOVIDA POR EL AUTOCONTROL, EN NIÑOS PREESCOLARES.

Anteriormente se dijo que los niños preescolares están en sus inicios de adquisición de la habilidad de independencia; con el fin de dar una definición

precisa de éste concepto, se definirá brevemente el concepto contrario (dependencia), para después retomar el concepto de independencia.

La dependencia ha sido definida en función del contacto físico y de la conducta de búsqueda de ayuda, atención y aprobación (Fitzgerald, Strommen y Mckinney, 1981) y como el deseo de que otras personas cuiden, conforten, ayuden y protejan de uno, o de sentirse intimamente ligado a otro o de ser aceptado por otros; existen numerosos tipos y formas de conducta dependiente, tales como, buscar ayuda, atención, tranquilización, reconocimiento, aprobación, contacto, oponerse a la separación de adultos, aferrarse a adultos o a otros niños y solicitar afecto y apoyo (Mussen, Conger y Kagan, 1976).

Un niño manifestará conducta dependiente, si en su experiencia ésta respuesta ha sido recompensada y no ha quedado asociada al castigo, a la ansiedad o al conflicto. Sin embargo, ese mismo niño tal vez descubra que sus respuestas de dependencia llevan al rechazo por parte de sus padres o niños de su misma edad; en tales circunstancias, la manifestación de conducta dependiente, hará que el niño se sienta inadecuado y ansioso, y entonces probablemente no exhibirá tal conducta. Teóricamente, la cantidad de conducta dependiente manifestada por el niño, será en función del grado en que sea recompensado o castigado por tal conducta, de la fuerza de sus motivos de dependencia y de la imitación de modelos dependientes (Mussen, Conger y Kagan, 1976).

Al igual que la dependencia, se ha descubierto que la independencia es un factor general sobresaliente, de notable estabilidad durante los años preescolares. Muchos niños de 5 años, dan testimonio de poseer a la vez, fuertes motivaciones de dependencia e independencia (Mussen, Conger y Kagan, 1976).

La mayoría de las madres comienzan a estimular gradualmente la independencia durante el período preescolar. Si la madre es afectuosa, cariñosa y cuida bien del niño, mientras estimula su independencia, éste se sentirá motivado para volverse más auto-suficiente y disminuirá la conducta excesivamente dependiente.

Retomando las definiciones de Mussen, Conger y Kagan (1976) y de Fitzgerald, Strommen y Mckinney (1981) de dependencia, en el presente estudio, la independencia se define como la habilidad de actuar o pensar por sí mismo sin necesidad del reconocimiento, ayuda, atención, aprobación, contacto, etcétera, de los demás; por lo que sus mediciones se harán a partir de la:

- * realización de tareas preescolares sin necesidad de la ayuda de adultos.
- * realización de tareas preescolares con un número de errores reducido.
- * realización de tareas preescolares con calidad
- * realización de tareas preescolares en un tiempo promedio al grupo.

De ésta forma, la motivación y el ánimo que despierta en el niño el poder ir creando cosas él mismo, intentando nuevas posibilidades y situaciones, no sólo favorece el desarrollo de su sentimiento de independencia, sino que le proporciona la satisfacción que sólo nos permiten las creaciones propias (González, 1981).

El niño independiente, confiado en sí mismo, será probablemente el que tenga una motivación más elevada de logro; éste es, el deseo del niño por dominar la solución de problemas y de aumentar sus destrezas y capacidades; al igual que la independencia, éste motivo de logro se adquiere a temprana edad. Se ha demostrado que los niños de guardería que pasan la mayor parte del tiempo y dedican mayor número de esfuerzos a las actividades de logro (pintar, leer, etcétera), son generalmente menos dependientes de los adultos y buscan menos frecuentemente ayuda y apoyo emocional, que sus iguales que participan en pocas actividades de logro (Mussen, Conger y Kagan, 1976).

El desarrollo temprano de la motivación de logro elevado, durante los años preescolares, tiene efectos prolongados y perdurables. El entrenamiento a temprana edad, por lo que toca a la independencia y al dominio de destrezas, contribuye a una fuerte motivación de logro en los preadolescentes (Mussen, Conger y Kagan, 1976).

El hogar desempeña un papel muy importante en la evolución de la independencia; en los niños pequeños, las cualidades de la competencia, la afiliación, la independencia, la extraversión el control de sí mismos y la confianza en los propios recursos, son fomentados en los hogares donde se recompensan las acciones independientes, la toma independiente de decisiones, así como la conducta responsable y de confianza en los propios recursos (Bamrindi, 1967; citado en Mussen, Conger y Kagan, 1976).

Se ha observado que al igual que el hogar, la escuela juega un papel importante en el desarrollo de la independencia, ya que el asistir a ésta institución suele fomentar el desarrollo de algunas características asociadas al buen ajuste personal y social: expresión de sí mismo, independencia, iniciativa e interés en el ambiente (Mussen, Conger y Kagan, 1976). Por ejemplo, por medio del juego, que

es uno de los agentes formativos en la educación del niño, éste aprende que el pensamiento independiente y la confianza en la propia capacidad, conducen más a la meta que el esperar que los padres o cualquier otra persona muestren la solución del problema; cuanto más se eduquen la independencia y la libertad en el juego, tanto más fácil resultará a los niños cumplir sin ayuda sus futuras tareas escolares (González, 1981).

Los maestros juegan un papel importante en el desarrollo de los factores antes mencionados, ya que su responsabilidad es promoverlos y desarrollarlos, dependiendo ésto en gran medida, de cómo establezcan la relación maestro-alumno (Fagen, Long y Stevens, 1975).

De esta forma, la importancia de promover la independencia, en niños preescolares es que les:

- * permite pensar y actuar por sí mismos con seguridad (Fagen, Long y Stevens, 1975).
- * promueve una elevada y creciente motivación de logro (Mussen, Conger y Kagan, 1976).
- * permite hacer frente de una manera flexible y realista a las diversas situaciones de la vida (Fagen, Long y Stevens, 1975).
- * mejora su autoestima, seguridad y confianza en sí mismos (Mussen, Conger y Kagan, 1976).

Debido a los beneficios que trae consigo la habilidad de independencia, resulta prioritario que el niño la adquiera 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 se dedica a una propuesta de entrenamiento basado en una estrategia de enunciados Auto-instruccionales, los cuales hacen del alumno un partícipe directo de su propio aprendizaje. De tal forma que el objetivo de esta investigación fue promover conductas independientes en el trabajo escolar de niños de nivel preescolar, por medio de una Programa de Autocontrol.

CAPITULO 3 "METODOLOGIA".

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Las conductas de independencia en el trabajo escolar, en niños preescolares, pueden ser promovidas a través del entrenamiento de habilidades en un Programa de Autocontrol.

II. PLANTEAMIENTO DE HIPOTESIS.

HIPOTESIS DE TRABAJO.

Los niños preescolares que hayan sido entrenados en un Programa de habilidades de Autocontrol, se comportarán de manera independiente al realizar tareas preescolares.

HIPOTESIS ESPECIFICAS.

H_{alt}1: El grupo de niños entrenados en técnicas de Autocontrol disminuirá significativamente la solicitud de ayuda al adulto, en comparación con el grupo control.

- H.alt2:** El grupo de niños entrenados en técnicas de Autocontrol disminuirá significativamente el número de errores cometidos en las tareas, en comparación con el grupo control.
- H.alt3:** El grupo de niños entrenados en técnicas de Autocontrol aumentará significativamente la calidad de las tareas, en comparación con el grupo control.
- H.alt4:** El grupo de niños entrenados en técnicas de Autocontrol aumentará significativamente el tiempo empleado en la realización de las tareas, en comparación con el grupo control.

- H.o1:** El grupo de niños entrenados en técnicas de Autocontrol no disminuirá significativamente la solicitud de ayuda al adulto, en comparación con el grupo control.
- H.o2:** El grupo de niños entrenados en técnicas de Autocontrol no disminuirá significativamente el número de errores cometidos en las tareas, en comparación con el grupo control.
- H.o3:** El grupo de niños entrenados en técnicas de Autocontrol no aumentará significativamente la calidad de las tareas, en comparación con el grupo control.
- H.o4:** El grupo de niños entrenados en técnicas de Autocontrol no aumentará significativamente el tiempo empleado en la realización de las tareas, en comparación con el grupo control.

III. JUSTIFICACION.

El artículo 45 de la Ley Federal de Educación, menciona que: "el Proceso Educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores; desarrollará la capacidad y las aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos y educadores".

Lo anterior significa que uno de los objetivos del Proceso Educativo es preparar a los alumnos para que se desarrollen como individuos responsables e independientes, lo que les permitirá enfrentarse con una mejor y mayor preparación a las diferentes situaciones de la vida y de la sociedad.

Esa capacidad de aprender por sí mismos, es conocida dentro de la Psicología, en el campo del Análisis Conductual, como "Autocontrol" y debe ser desarrollada desde los primeros años de vida del individuo, tomando en cuenta el nivel de desarrollo en que se encuentre éste.

De esta manera, el objetivo de la presente investigación consistió en la creación y aplicación de un Programa de Autocontrol basado en estrategias Auto-instruccionales, cuyo fin fue la promoción en el individuo, de la independencia, eficiencia y seguridad en sí mismo.

El promover la independencia y seguridad en sí mismo, por medio de un Programa de Autocontrol desde la edad preescolar, tiene relevancia social porque aporta al niño las siguientes ventajas:

- 1.-Dado que el Autocontrol es la capacidad en donde el individuo modifica el medio externo, así como su medio interno para promover un cambio significativo en ausencia de coacciones inmediatas, le permite poner en práctica una conducta cuyas probabilidades previas eran menores que las de otras conductas.
- 2.-El aprendizaje de habilidades de Autocontrol durante los primeros años de desarrollo, facilita en gran medida que el individuo a lo largo de su vida, realice éste tipo de conducta que es característico de patrones de adaptación social y cultural.

Desde el punto de vista de la Tecnología Educativa, se considera necesario el tomar en cuenta un Programa de Autocontrol para incluirlo en el currículum educativo, con el fin de promover el sentido crítico del educando.

Este tipo de investigación posee también relevancia para los docentes puesto que la aplicación de dicho programa, permite desarrollar en el niño su independencia y seguridad para realizar por sí mismo las tareas educativas, sin necesidad de coacciones constantes por parte del maestro, quien podrá hacer un uso más eficiente del tiempo, dentro de las aulas.

Por otro lado, los resultados obtenidos de la presente investigación, aportan nuevos datos a la investigación experimental, dado el control experimental realizado, lo que permitirá réplicas en el mismo nivel, en niveles educativos más bajos y/o más altos.

Finalmente, el estudio se realizó en un tiempo relativamente corto, contando con el espacio requerido, puesto que el Programa de Autocontrol fue aplicado en un salón de clases y con un material económico de uso común en el aula.

IV. METODO.

SUJETOS.

Se trabajó con una muestra intencional de diez niños que pertenecían a un rango de edad de 5 años a 5.11 años que se encontraban cursando el último nivel preescolar. Dichos niños fueron ocho de sexo masculino y dos de sexo femenino, de un nivel socio-económico medio bajo, inscritos en una institución educativa particular llamada "Ciudad de los niños. Espíritu de México", ubicada en la zona de Tlalpan, Distrito Federal.

Se formaron dos grupos (uno control y otro experimental), por medio de una aleatorización simple: se escribieron por separado los nombres de los diez niños y se colocaron en una bolsa, se sacaron uno a uno y se ubicaron en el grupo correspondiente (números nones para el grupo control y número pares para el grupo experimental).

De los diez sujetos de estudio fueron descartados dos por motivo de enfermedad, uno del grupo experimental y otro del grupo control, de tal forma que cada uno de los dos grupos quedó integrado por tres niños y una niña.

MATERIALES E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS.

El material necesario para la realización de las tareas fue:

- * Figuras de papel lustre de diferentes colores, para formar los modelos (o tareas; cada una se formaba por solo 10 figuras) (ver anexo 1).
- * Hojas blancas tamaño carta.
- * Lápiz adhesivo.
- * Una caja de zapatos para cada niño; éstas contenían el material necesario para cada tarea (diez figuras de papel lustre de diferentes colores), más cinco figuras extras (de papel lustre de diferentes colores) de la tarea en cuestión (iguales en forma pero diferentes en color). De tal forma que cada caja contenía quince

figuras de papel lustre, pero sólo diez eran las adecuadas para elaborar correctamente la tarea.

A lo largo de las tres fases de la presente investigación, se administraron quince tareas diferentes (ver anexo 1), las cuales consistieron en un collage de figuras que requerían de cierta secuencia para elaborarse y que al ser un producto permanente, permitieron evaluar:

- 1.-El número de errores cometidos por cada niño en cada una de las tareas; por medio de una secuencia previamente establecida por los investigadores (ver anexo 2).
- 2.-La calidad de la tarea (idea general; ésto es, qué tan parecido era el trabajo del niño con el modelo que se le presentó durante la sesión); por medio de criterios de calificación previamente establecidos por los investigadores (éstos criterios se especifican en el apartado de "procedimiento de evaluación").

En cuanto al instrumento de medición, se utilizó la misma hoja de registro (ver anexo 3) para cada sesión, durante las tres fases experimentales, de tal forma que se emplearon treinta hojas de registro. Cada una de las hojas registró la fase experimental, el tipo de instrucción, el nombre del niño y el grupo al que pertenecía, el tiempo empleado en la realización de la tarea y el número de veces que solicitaba ayuda al adulto. En una sola hoja podía registrarse a todos los integrantes de los dos grupos, durante la solución de una tarea.

ESCENARIO.

A lo largo de la investigación, las sesiones con los niños se realizaron en un salón de aproximadamente 6 x 5 metros, que contaba con una buena iluminación, una ventilación adecuada, un pizarrón, sillas y mesas de trabajo para dos personas.

Se acomodaron tres mesas (y cinco sillas) unidas de tal forma que todos los niños tenían un buen campo de observación hacia lo que se pegaba en el pizarrón, el cual quedó enfrente de ellos. Conforme se iba requiriendo, se pegaron en el pizarrón: las láminas que indicaban la secuencia auto-instruccional (ver anexo 4), las tareas de modelamiento (ver anexo 5) y los modelos (tareas ya terminadas) que los niños debían realizar (ver anexo 1).

VARIABLES.

Variable Independiente:

1.-Programa de Autocontrol: se trata de una variable activa, puesto que los investigadores pudieron manipularla directamente. El programa incluyó en una primera etapa de un proceso de modelamiento, posteriormente se introdujo el manejo de una estrategia auto-instruccional que constó de cinco enunciados de Auto-instrucción y de una etapa de retroalimentación, de la siguiente manera:

- Determinación de la tarea (¿Qué voy a hacer?).
- Selección de materiales (¿Con qué lo voy a hacer?).
- Planeación (¿Cómo lo voy a hacer?).
- Auto-evaluación durante el desarrollo de la tarea (¿Cómo lo estoy haciendo?).
- Auto-evaluación del producto final, individualmente (¿Cómo lo hice?).
- Auto-evaluación del producto final, grupalmente o Retroalimentación (¿Cómo lo hice?).

Esta estrategia se manejó a través de diferentes modalidades, por medio de tres diferentes tipos de instrucción:

- Instrucción Verbal-Visual-Modelo: en este tipo de instrucción primeramente se les dió ayuda por medio de un material visual formado por cinco diferentes dibujos que mostraban la secuencia de las Auto-instrucciones (ver anexo 4); dicho material se fue explicando poco a poco al mismo tiempo que se modelaba la forma de realizar las tareas (se empleaban las tareas de modelamiento del anexo 5), motivando la participación por parte de los niños. Posteriormente, se motivaba a los niños a que participaran y así expresaran verbalmente la secuencia de las Auto-instrucciones que se debían seguir para elaborar la tarea. Finalmente se les dijo que una vez que ya sabían los pasos a seguir para hacer la tarea, empezaran a realizarla, por lo que se les presentaba el modelo de la tarea ya terminada (ver anexo 1), dependiendo de la sesión en que se encontraban. De ésta forma los niños tenían una ayuda verbal (explicación, por parte del instructor, acerca de la secuencia auto-instruccional y de las tareas de modelamiento), visual (láminas de la secuencia auto-instruccional [ver anexo 4] y tareas de modelamiento [ver anexo 5]) y el modelo ya terminado de la tarea en cuestión (ver anexo 1) para conocer la secuencia auto-instruccional. Este tipo de instrucción se utilizó en las tres primeras sesiones de la fase de tratamiento.
- Instrucción Visual-Modelo: esta instrucción fue exactamente igual al tipo de instrucción anterior, con la excepción de que la parte verbal de Auto-instrucciones dadas por el instructor fue eliminada, al igual que las tareas de modelamiento; de tal forma que la única ayuda para conocer la secuencia de las

Auto-instrucciones fue visual (sólo se mostraban las láminas de la secuencia Auto-instruccional [ver anexo 4]) y el modelo de la tarea en cuestión (ver anexo 1). Este tipo de instrucción se utilizó en las sesiones 4, 5 y 6 de la fase de tratamiento.

- * **Instrucción Modelo:** aquí sólo se presentó a los niños el modelo ya terminado de la tarea en cuestión, sin recibir ningún tipo de ayuda en cuanto a la secuencia auto-instruccional; durante las tres últimas sesiones de la fase de tratamiento, así como en las sesiones del pretest y del postest.

Variable Dependiente:

Independencia: se define como la habilidad de actuar o pensar por sí mismo sin necesidad del reconocimiento, ayuda, atención, aprobación, contacto, etcétera, de los demás; por lo que sus mediciones se hicieron a partir de:

- 1.-Conducta de solicitar ayuda al adulto (el niño pedía ayuda al adulto ya sea abierta o indirectamente, por medio de la búsqueda de reafirmaciones).
- 2.-Número de errores cometidos en la realización de la tarea (evaluados por medio de una secuencia, previamente establecida por los investigadores [ver anexo 2]).
- 3.-Calidad de las tareas (idea general; ésto es, qué tan parecido era el trabajo del niño con el modelo presentado durante la sesión; evaluada por medio de criterios de calificación previamente establecidos por los investigadores; dichos criterios se ubican en "procedimiento de evaluación").
- 4.-Tiempo empleado en la realización de la tarea.

Variables Atributivas.

- 1.-Sexo.
- 2.-Edad.
- 3.-Escolaridad.
- 4.-Nivel socio-económico.

Variables Extrañas.

- 1.-Aspectos extrínsecos a la situación experimental; por ejemplo, conflictos familiares, relación con el maestro, etcétera.
- 2.-Distractores en el ambiente.
- 3.-Aprendizaje que el niño ya tenía sobre las tareas a realizar y sobre habilidades relacionadas.

La segunda variable no pudo ser controlada ya que personas ajenas a la investigación tenían acceso al salón y hubo ruidos incontrolables; mientras que la

tercera variable pudo ser controlada sólo en las tareas a realizar, por medio del aprendizaje específico evaluado en el pretest.

DISEÑO.

Se utilizó un "Diseño experimental de grupo control y experimental con pretest-postest":

(R O1 X O2) Grupo experimental.

(R O1 O2) Grupo control.

por lo que éste estudio estuvo constituido por tres fases:

- * Fase 1 (O1) o Pretest: se observaron las cuatro mediciones dependientes, en ambos grupos.
- * Fase 2 (X) o Tratamiento: en ésta fase sólo se trabajó con el grupo experimental a quien se le aplicó el Programa de Autocontrol, observando también las cuatro mediciones dependientes.
- * Fase 3 (O2) o Postest: nuevamente se realizaron observaciones de las cuatro mediciones dependientes, en ambos grupos.

La selección de este diseño se debió principalmente a que las mediciones anteriores y posteriores al tratamiento, permitían observar el cambio más objetivamente. Su principal ventaja reside en la aleatorización inicial porque asegura la equivalencia estadística entre los grupos con anterioridad al tratamiento; además, el hecho de tener control sobre el pretest ayudó a verificar la igualdad entre ambos grupos en las mediciones de la variable dependiente y gracias a la aleatorización se controló parte de las variables extrañas que amenazan la validez interna (Campbell y Stanley, 1982 y Ary, Jacobs y Razavieh, 1989).

PROCEDIMIENTO.

Este apartado fue dividido en dos partes, la primera (procedimiento durante las fases experimentales), contiene todo lo relacionado con el manejo de sujetos, tareas y Programa de Autocontrol, a lo largo de las tres fases experimentales; mientras que en la segunda parte (procedimiento de evaluación) se menciona la forma de evaluación de las mediciones de la variable dependiente, por medio de los registros observacionales (ver anexo 3) (frecuencia de la solicitud de ayuda y tiempo empleado en la realización de la tarea), las calificaciones de las tareas (secuencia de errores [ver anexo 2]) y los criterios de calidad de las mismas (previamente establecidos por los investigadores).

Procedimiento durante las fases experimentales.

Antes de dar inicio a la investigación, se tuvo una breve plática con el maestro del grupo de niños con el cual se trabajó; dicha plática tuvo como fin el informar al maestro sobre los objetivos del presente estudio.

Del grupo de preescolar de la institución en donde se realizó la investigación, se seleccionaron diez niños con las características mencionadas en el apartado de "sujetos". Se formaron dos grupos (uno control y otro experimental), por medio de una aleatorización simple: se escribieron por separado los nombres de los diez niños y se colocaron en una bolsa, se sacaron uno a uno y se ubicaron en el grupo correspondiente (números noes para el grupo control y número pares para el grupo experimental).

Inicialmente se utilizaron dos sesiones de rapport con ambos grupos al mismo tiempo (una hora diaria para cada sesión), con el fin de establecer una empatía y mayor confianza entre niños e investigadores; éstas sesiones consistieron en pláticas y juegos con los niños, en el salón que proporcionó la institución para la realización de éste estudio.

Una vez establecido el rapport, antes de dar inicio a las fases experimentales, uno de los investigadores tomó el papel de instructor y el otro el de observador y con el fin de obtener confiabilidad en las observaciones, se entrenó a una persona ajena a la investigación para que tomara el papel de un segundo observador; de tal forma que había un instructor y dos observadores en cada una de las sesiones de las fases experimentales.

Posteriormente, se dió inicio a la investigación; ésto es, se establecieron las fases experimentales, llevadas a cabo en el salón antes mencionado, tratando de evitar el ruido e interrupciones ajenas al trabajo experimental, en lo posible. Dichas fases se llevaron a cabo de la siguiente manera:

FASE 1 (O1) O PRETEST:

Esta fase constó de tres sesiones para cada grupo, ambos grupos trabajaron el mismo día, pero en diferente horario, cada sesión tuvo una duración aproximada de 10.25 minutos para realizar una tarea, de tal forma que cada uno de los grupos a lo largo de tres sesiones (una por día) realizó tres tareas con el mismo nivel de dificultad.

Una vez que los niños se ubicaban en sus lugares, se daba a cada uno una hoja tamaño carta, un lápiz adhesivo y una caja de zapatos que contenía el material necesario para hacer la tarea, junto con cinco piezas extras, (que eran geoméricamente iguales a cinco piezas de la tarea en cuestión, pero muy diferentes en color), y se les daba el nivel de instrucción más complejo; es decir la "instrucción modelo", de la siguiente manera:

"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "X" (nombre de la tarea que tocaba realizar) igual a éste (se pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la tarea en cuestión [ver anexo 1]). En sus cajas está el material que necesitan para hacerlo".

En el momento en que la instrucción terminaba de darse y los niños se disponían a dar inicio a la confección de la tarea en cuestión, los dos observadores empezaban a registrar (ver anexo 3) la hora de inicio (todos los niños empezaban al mismo tiempo), la frecuencia de la solicitud de ayuda y la hora de término de la realización de la tarea de cada niño (ésto es, cuando le entregaba al instructor la tarea); así como si empleaban alguna de las Auto-instrucciones (ésto se realizó de manera anecdótica); mientras que el instructor permanecía callado y sólo hablaba cuando era estrictamente necesario, ya que si alguno de los niños le pedía ayuda, sólo lo incitaba a que tratara de hacerlo solo; de ninguna manera le podía dar asesoría directa sobre la realización de la tarea, por lo que sólo daba respuestas vagas incitándolo a que evaluara su propio trabajo.

Este procedimiento se aplicó por igual en horarios diferentes, a los dos grupos, a lo largo de tres sesiones (o días) durante las cuales se realizaron las tareas 1, 2 y 3 (ver anexo 1), que fueron evaluadas al término de las tres fases experimentales. Tanto el método de observación utilizado, como la calificación de las tareas, se especifica en la sección de "procedimiento de evaluación".

FASE 2 (X) O TRATAMIENTO:

Durante ésta fase se trabajó únicamente con el grupo experimental, el cual se redujo a 4 sujetos, debido a una muerte experimental. Esta fase consistió de nueve sesiones de aproximadamente 14 minutos cada una, para realizar una tarea, de tal forma que se elaboraron nueve tareas con el mismo nivel de dificultad. Se aplicó el Programa de Autocontrol (variable independiente) dividido en tres pasos, cada uno con un tipo de instrucción diferente, de tal manera que dicho programa fue administrado de la siguiente manera:

PASO 1:

Se trabajó a lo largo de las tres primeras sesiones de esta fase de tratamiento, para elaborar tres tareas (tareas 4, 5 y 6, del anexo 1) con el mismo nivel de dificultad. El instructor resolvía una tarea de modelamiento (ver anexo 5) al mismo tiempo que verbalizaba cada una de las Auto-instrucciones apoyándose en las láminas que las representaban (ver anexo 4); esto es, se aplicaba la "instrucción verbal-visual-modelo", de la siguiente manera:

- 1.-**DETERMINACIÓN DE LA TAREA:** *"Fíjense bien en éste dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina 1 del anexo 4), ¿qué creen que está haciendo el niño?... (se promovió la participación de los niños)... ¡Muy bien!, está pensando ¿qué voy a hacer?, ¡ya sé!, voy a hacer un payasito. Esto es lo que el niño pensó hacer (se mostró y pegó en el pizarrón, el modelo ya terminado [lámina 1] de la primera tarea de modelamiento del anexo 5)".*
- 2.-**SELECCIÓN DE MATERIALES:** *"Ahora vean este otro dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina 2 del anexo 4), ¿en qué creen que está pensando el niño?... (se promovió la participación de los niños)... ¡Muy bien!, el niño está pensando ¿qué cosas o materiales voy a usar para empezar a hacer el payasito?. Esto es lo que el niño pensó (se mostró la lámina 1 de la primera tarea de modelamiento del anexo 5)".*
- 3.-**PLANEACIÓN:** *"Y ahora en este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina 3 del anexo 4), ¿en qué creen que está pensando el niño?... (se promovió la participación de los niños)... ¡Muy bien!, el niño está pensando ¿cómo voy a hacer el payasito?, vamos a ayudar al niño, ¿qué creen que va primero?..., ¿y después?, etcétera (se mostraron y pegaron en el pizarrón, de una en una, las láminas 2 a 7 de la primera tarea de modelamiento del anexo 5)".*
- 4.-**AUTO-EVALUACIÓN DURANTE EL DESARROLLO DE LA TAREA:** *"En este otro dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina 4 del anexo 4), ¿qué está haciendo el niño?... (se promovió la participación de los niños)... ¡Muy bien!, el niño está haciendo el payasito y está viendo cómo le está quedando. Esto es lo que el niño ha hecho (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina 8 de la primera tarea de modelamiento del anexo 5)".*
- 5.-**AUTO-EVALUACIÓN DEL PRODUCTO FINAL INDIVIDUALMENTE:** *"Y en éste último dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina 5 del anexo 4), ¿qué está haciendo el niño?... (se promovió la participación de los niños)... ¡Muy bien!, el niño terminó de hacer el payasito y está viendo cómo le quedó. Esto es lo que el niño hizo (se mostró nuevamente, la lámina 1 de la primera tarea de modelamiento del anexo 5)".*

- 6.-Una vez despegadas del pizarrón todas las láminas, se dijo a los niños lo siguiente: *"Bueno ahora queremos que ustedes solos hagan este 'X'"* (se mostró y pegó en el pizarrón el modelo de la tarea en cuestión [ver anexo 1]), *como lo hizo el niño de los dibujos. En sus cajas está lo que necesitan para hacerlo"*. Al mismo tiempo en que la instrucción se decía, se le daba a cada niño una hoja tamaño carta, un lápiz adhesivo y una caja de zapatos que contenía el material necesario para realizar la tarea que tocaba realizar (diez figuras de papel lustre de diferentes colores, junto con cinco figuras extras de papel lustre, geoméricamente iguales a cinco piezas de la tarea en cuestión, pero diferentes en color) y cuando se disponían a dar inicio a la confección de la tarea, los dos observadores empezaban a registrar (ver anexo 3) la hora de inicio (todos los niños empezaban al mismo tiempo), la frecuencia de la solicitud de ayuda de cada niño y la hora de término de la realización de la tarea de cada niño (esto es, cuando le entregaba al instructor la tarea); mientras que el instructor permanecía frente a los niños, ya que si alguno le pedía ayuda, ésta se le podía dar pero tratando de no dar la respuesta correcta, sino una orientación que podía consistir por ejemplo, en dar opciones para elegir entre ellas la más adecuada; también los incitaba a formar el modelo en la hoja antes de pegar las piezas y los reforzaba socialmente (*"lo hiciste muy bien"*, etcétera) con el fin de motivarlos para obtener cada vez mayor calidad en la realización de sus tareas.
- 7.-AUTO-EVALUACIÓN DEL PRODUCTO FINAL GRUPALMENTE O RETROALIMENTACIÓN: Cuando todos los niños terminaban de realizar su tarea, se incitaba al grupo a analizar los errores de sus compañeros; sin embargo, ésto provocaba ansiedad por lo que a partir de la tercera sesión hasta la novena, la retroalimentación se cambió del tipo grupal-evaluativo al tipo auto-evaluativo, en donde una vez que el propio niño mencionaba los errores que encontraba en su trabajo, el resto del grupo podía ayudarlo a encontrar otros posibles errores que no fueron localizados por su autor, tratándolo de propiciar una "crítica más constructiva" por parte del grupo; es decir, un tipo de crítica que mostrara los errores de una manera seria, respetando el trabajo del compañero, sin que existiera ocasión para la burla.

Las instrucciones se utilizaron de tal forma que en cada sesión se trató de incrementar la participación de los niños para que por sí solos dieran la Auto-instrucción en cuestión y se decrementara la participación verbal del instructor, el cual se apoyó cada vez más en el uso de las láminas que indicaban la secuencia auto-instruccional (ver anexo 4), para entrar gradualmente al paso 2. Este procedimiento se aplicó por igual, a lo largo de tres sesiones (o días) durante las cuales se realizaron las tareas 4, 5 y 6 (ver anexo 1), que fueron evaluadas al

término de las tres fases experimentales. Tanto el método de observación utilizado, como la calificación de las tareas, se especifica en la sección de "procedimiento de evaluación".

PASO 2:

Se trabajó a lo largo de las sesiones 4, 5 y 6 de la fase de tratamiento, para elaborar tres tareas (tareas 7, 8 y 9 del anexo 1) con el mismo nivel de dificultad. Se eliminó el modelamiento por parte del instructor, por lo que sólo quedaron como apoyo Auto-instruccional, las láminas que representaban cada Auto-instrucción (ver anexo 4); como un estímulo discriminativo; es decir, se aplicaba la "instrucción visual-modelo", de la siguiente manera:

- 1.-**DETERMINACIÓN DE LA TAREA:** "Fíjense bien en éste dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina 1 del anexo 4), ¿qué está haciendo el niño?... (los niños participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la Auto-instrucción en cuestión)".
- 2.-**SELECCIÓN DE MATERIALES:** "Ahora vean este otro dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina 2 del anexo 4), ¿en qué está pensando el niño?... (los niños participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la Auto-instrucción en cuestión)".
- 3.-**PLANEACIÓN:** "Y ahora en este dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina 3 del anexo 4), ¿en qué está pensando el niño?... (los niños participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la Auto-instrucción en cuestión)".
- 4.-**AUTO-EVALUACIÓN DURANTE EL DESARROLLO DE LA TAREA:** "En este otro dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina 4 del anexo 4), ¿qué está haciendo el niño?... (los niños participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la Auto-instrucción en cuestión)".
- 5.-**AUTO-EVALUACIÓN DEL PRODUCTO FINAL INDIVIDUALMENTE:** "Y en éste último dibujo (se mostró y pegó en el pizarrón la lámina 5 del anexo 4), ¿qué está haciendo el niño?... (los niños participaban, mientras el instructor moderaba las respuestas, de tal forma que quedara clara la Auto-instrucción en cuestión)".
- 6.-Una vez despegadas del pizarrón todas las láminas, se dijo a los niños lo siguiente: "Bueno ahora queremos que ustedes solos hagan este "X" (se mostró y pegó en el pizarrón el modelo de la tarea en cuestión [ver anexo 1]), como lo hizo el niño de los dibujos. En sus cajas está lo que necesitan para hacerlo". Al mismo tiempo en que esta instrucción se decía, se le daba a cada niño una hoja tamaño carta, un lápiz adhesivo y una caja de zapatos que contenía el material antes descrito y cuando se disponían a dar inicio a la confección de la tarea en

cuestión, los dos observadores empezaban a registrar (ver anexo 3) lo mismo que en las sesiones anteriores; mientras que el instructor proporcionaba ayuda y reforzamiento social en las mismas condiciones que en el paso anterior, tratando de eliminar su apoyo de una forma gradual.

7.-AUTO-EVALUACIÓN DEL PRODUCTO FINAL GRUPALMENTE O RETROALIMENTACIÓN:
Cuando todos los niños terminaban de realizar su tarea, se analizaban todas las tareas por medio de la retroalimentación auto-evaluativa, antes descrita.

Las instrucciones se utilizaron de tal forma que en cada sesión las interrogantes por parte del instructor y las láminas que indicaban la secuencia Auto-instruccional (ver anexo 4) ayudaban a los niños a recordar y verbalizar cada Auto-instrucción; gradualmente éstos dos apoyos se fueron eliminando para dar inicio al último paso del tratamiento. Este procedimiento se aplicó por igual, a lo largo de tres sesiones (o días) durante las cuales se realizaron las tareas 7, 8 y 9 (ver anexo 1), que fueron evaluadas al término de las tres fases experimentales. Tanto el método de observación utilizado, como la calificación de las tareas, se especifica en la sección de "procedimiento de evaluación".

PASO 3:

Se trabajó a lo largo de las tres últimas sesiones (7, 8 y 9) de la fase de tratamiento, para elaborar tres tareas (tareas 10, 11 y 12 del anexo 1) con el mismo nivel de dificultad. No hubo ningún estímulo de apoyo, por lo que los niños tenían que recordar por sí mismos las Auto-instrucciones; es decir, se utilizó la "instrucción modelo", de la siguiente manera:

"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "X" (nombre de la tarea que tocaba realizar) igual a éste (se pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la tarea en cuestión [ver anexo 1]). En sus cajas está el material que necesitan para hacerlo".

En el momento en que la instrucción terminaba de darse y los niños (que ya contaban con su hoja tamaño carta, su lápiz adhesivo y su caja de zapatos), se disponían a dar inicio a la confección de la tarea en cuestión, los dos observadores empezaban a registrar (ver anexo 3) la hora de inicio (todos los niños empezaban al mismo tiempo), la frecuencia de la solicitud de ayuda de cada niño y la hora de término de la realización de la tarea de cada niño (esto es, cuando le entregaba al instructor la tarea); mientras que el instructor se involucraba lo menos posible en el desempeño del trabajo de los niños, puesto que su ayuda ya se había desvanecido

a lo largo de los dos pasos anteriores; si algún niño pedía ayuda, sólo lo incitaba a que tratara de hacerlo solo.

Este procedimiento se aplicó por igual, a lo largo de tres sesiones (o días) durante las cuales se realizaron las tareas 10, 11 y 12 (ver anexo 1), que fueron evaluadas al término de las tres fases experimentales. Tanto el método de observación utilizado, como la calificación de las tareas, se especifica en la sección de "procedimiento de evaluación".

FASE 3 (O2) O POSTEST:

El fin de esta fase de posttest fue comprobar si el Programa de Autocontrol, aplicado en la fase de tratamiento, fue efectivo. Esta efectividad se observó por medio de la comparación de los registros (ver anexo 3) obtenidos por los observadores a lo largo de las diferentes fases.

Esta fase fue exactamente igual a la fase 1 (O1), a excepción del tiempo empleado en cada sesión, que ésta vez fue de aproximadamente 14 minutos; las tareas, que fueron diferentes en cuanto a su forma pero iguales en cuanto a su nivel de dificultad y el número de sujetos que integraron el grupo control, que se redujo a cuatro sujetos debido a una muerte experimental, al igual que el grupo experimental, de tal forma que en esta fase participaron cuatro sujetos del grupo control y cuatro sujetos del grupo experimental. Por lo tanto, esta fase constó de tres sesiones para cada grupo, ambos grupos trabajaron el mismo día, pero en diferente horario, cada sesión tuvo una duración aproximada de 14 minutos para realizar una tarea, de tal forma que cada uno de los grupos a lo largo de tres sesiones (una por día) realizó tres tareas con el mismo nivel de dificultad.

Una vez que los niños se ubicaban en sus lugares, se daba a cada uno una hoja tamaño carta, un lápiz adhesivo y una caja de zapatos que contenía el material necesario para hacer la tarea, junto con cinco piezas extras, (que eran geoméricamente iguales a cinco piezas de la tarea en cuestión, pero muy diferentes en color), y se les daba el nivel de instrucción más complejo; es decir la "instrucción modelo", de la siguiente manera:

"Queremos que cada uno de ustedes trate de hacer un "X" (nombre de la tarea que tocaba realizar) igual a éste (se pegó en el pizarrón el modelo ya terminado de la tarea en cuestión [ver anexo 1]). En sus cajas está el material que necesitan para hacerlo".

En el momento en que la instrucción terminaba de darse y los niños se disponían a dar inicio a la confección de la tarea en cuestión, los dos observadores empezaban a registrar (ver anexo 3) la hora de inicio (todos los niños empezaban al mismo tiempo), la frecuencia de la solicitud de ayuda y la hora de término de la realización de la tarea de cada niño (esto es, cuando le entregaba al instructor la tarea); así como si utilizaban las Auto-instrucciones (de una forma anecdótica); mientras que el instructor permanecía callado y sólo hablaba cuando era estrictamente necesario, ya que si alguno de los niños le pedía ayuda, sólo lo incitaba a que tratara de hacerlo solo; de ninguna manera le podía dar asesoría directa sobre la realización de la tarea, por lo que sólo daba respuestas vagas incitándolo a que evaluara su propio trabajo.

Este procedimiento se aplicó por igual en horarios diferentes, a los dos grupos, a lo largo de tres sesiones (o días) durante las cuales se realizaron las tareas 13, 14 y 15 (ver anexo 1), que fueron evaluadas al término de las tres fases experimentales. Tanto el método de observación utilizado, como la calificación de las tareas, se especifica en la sección de "procedimiento de evaluación"..

Con el fin de que el procedimiento antes descrito, pueda apreciarse más fácilmente, a continuación se presenta un resumen de éste.

PREPARATIVOS PARA INICIAR LAS FASES EXPERIMENTALES.

| |
|---|
| Breve información al maestro del grupo con el que se trabajó, acerca de los objetivos del presente estudio. |
| Selección de sujetos y asignación de grupos (Aleatorización simple). |
| Establecimiento de rapport con los dos grupos al mismo tiempo, durante dos sesiones. |
| Asignación de papeles (dos observadores y un instructor). |

FASE 1 (O1) O PRETEST. GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.

| SESIONES | TAREAS | MATERIALES | INSTRUCCION |
|--|---------------------------|---|-------------|
| Tres para cada grupo, de aprox. 10.25 minutos, cada una. | De la 1 a la 3 (anexo 1). | Para c/niño: 1 hoja para cada tarea, 1 lápiz adhesivo y 1 caja de zapatos. Para c/observador: 1 hoja de registro (anexo 3). Para el instructor: modelos de las tareas a realizar (anexo 1). | "Modelo". |

FASE 2 (X) O TRATAMIENTO.
(APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE AUTOCONTROL).
GRUPO EXPERIMENTAL.

| SESIONES | TAREAS | MATERIALES | INSTRUCCION |
|---|-----------------------------|---|--|
| De la 1 a la 9 con una duración aproximada de 14 minutos, cada una. | De la 4 a la 12 (anexo 1). | Para c/niño: 1 hoja para cada tarea, un lápiz adhesivo y una caja de zapatos. Para c/observador: 1 hoja de registro (anexo 3). Para el instructor: Secuencia gráfica auto-instruccional (anexo 4), Tareas de modelamiento (ver anexo 5) y Modelos de las tareas a realizar (anexo 1). | "Verbal-Visual-Modelo". "Visual-Modelo". "Modelo". |
| PASO 1 De la 1 a la 3. | De la 4 a la 6 (anexo 1). | El mismo material señalado arriba. | "Verbal-Visual-Modelo". |
| PASO 2 De la 4 a la 6. | De la 7 a la 9 (anexo 1). | El mismo material del paso 1, con excepción de las Tareas de modelamiento. | "Visual-Modelo". |
| PASO 3 De la 7 a la 9. | De la 10 a la 12 (anexo 1). | El mismo material del paso 1 con excepción de las Tareas de modelamiento y la Secuencia gráfica auto-instruccional. | "Modelo". |

FASE 3 (02) O POSTEST
GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL.

| SESIONES | TAREAS | MATERIALES | INSTRUCCION |
|--|-----------------------------|---|-------------|
| Tres para cada grupo, con una duración aproximada de 14 minutos, cada una. | De la 13 a la 15 (anexo 1). | Para cada niño: 1 hoja para cada tarea, 1 lápiz adhesivo y 1 caja de zapatos. Para cada observador: 1 hoja de registro (anexo 3). Para el instructor: el modelo de las tareas a realizar (anexo 1). | "Modelo". |

Procedimiento de Evaluación:

En lo que se refiere a la evaluación de la solicitud de ayuda al adulto y el tiempo empleado en la realización de la tarea, en todas las sesiones se utilizó el registro observacional (ver anexo 3) de la siguiente manera: primeramente se familiarizó a la persona ajena a la investigación con dicho registro, explicándole a qué se refería cada uno de los apartados denominados fase experimental, tipo de instrucción, nombre de la tarea, hora de inicio, niño (nombre del niño), término

(hora de terminación de la tarea) y tiempo total (de cada niño para la realización de la tarea); se le indicó que debía registrar, en la columna respectiva, cuando algún niño solicitara ayuda al adulto, entendiendo ésta categoría como aquella conducta que podía ser expresada verbalmente de manera directa o indirecta, siendo ésta última forma aquella en la que el niño no preguntaba de manera abierta, sino que utilizaba afirmaciones en busca de aprobación por parte del instructor. Asimismo, se le explicó en qué consistía cada una de las Auto-instrucciones, con el fin de que las registrara anecdóticamente en las fases de pretest y postest.

Una vez explicada la forma de uso del registro observacional (ver anexo 3), se dió inicio a la investigación, en donde durante cada una de las sesiones los dos observadores (un investigador y una persona ajena al estudio) empezaban a registrar al mismo tiempo, haciendo observaciones indistintas a los sujetos de estudio.

De esta forma, al finalizar las fases experimentales, se obtuvieron los datos correspondientes a la frecuencia de solicitud de ayuda al adulto y el tiempo empleado en la realización de la tarea por parte de cada niño en cada una de las sesiones, así como el uso de las Auto-instrucciones, en las fases de pretest y postest de la presente investigación.

En cuanto a la evaluación de errores y calidad de la tarea, se hicieron mediciones directas de los productos permanentes; esto es, las tareas (ver anexo 1). Dichas mediciones se realizaron al término de las fases experimentales, cuando se tenían todas las tareas de los niños, con la ayuda de la hoja individual de secuencia y calificación de las tareas (ver anexo 2), previamente establecida por los investigadores, de la siguiente manera:

- * Para los errores cometidos en la tarea: en la hoja de secuencia se marcaba si la tarea presentaba el o los errores establecidos. Los errores establecidos se referían a:
 - incluir alguna(s) de las piezas extras (error que se denominó colores y que podía ir de 1 hasta 5).
 - piezas colocadas tan arriba que el modelo se veía desproporcionado.
 - piezas colocadas tan abajo que se juntaban con otra pieza.
 - no respetar la línea marcada en la hoja.
 - no respetar las inclinaciones.
 - pegar una pieza "x" encima de una pieza "y", cuando debería ir a la inversa.
 - así como transposiciones, omisiones y/o rotaciones de más de 90° de las piezas marcadas en la hoja de secuencia.

Por ejemplo, en la tarea 1 (pájaro) el error de "posición patas" significaba que si las patas del ave estaban colocadas al revés (izquierda en derecha y viceversa), se marcaba un error.

Una vez marcados todos los errores encontrados en las tareas, se obtuvieron los errores totales de cada tarea y posteriormente, los de cada fase.

- * Para la calidad de la tarea: en esa misma hoja de secuencia y calificación de las tareas (anexo 2), al lado del total de errores de cada tarea, se marcaba el puntaje obtenido en la calidad de la tarea, definida como idea general del modelo; es decir, qué tanto se parecía la tarea realizada por el niño a el modelo presentado en la sesión. Dicho puntaje se obtenía de acuerdo con el siguiente criterio que fue previamente establecido por los investigadores:

0 = Tarea que no se acercaba a la idea general del modelo presentado durante la sesión, por estar la mayoría de sus piezas, colocadas en lugares equivocados, de tal forma que no permitían observar la idea representada en el modelo.

1 = Tarea que tenía la idea general del modelo presentado en la sesión, pero que presentaba transposiciones, omisiones y/o rotaciones de sus piezas.

2 = Tarea casi exactamente igual al modelo presentado durante la sesión.

Una vez evaluada la calidad de cada tarea de cada niño, se pudo obtener la calidad de las tareas de cada una de las fases experimentales.

Con el fin de tener todos los datos de cada niño en una hoja y observar con más claridad el comportamiento de éste a lo largo de la investigación, se agregaron a la hoja de secuencia y calificación de las tareas (ver anexo 2), los datos de tiempo empleado en la realización de la tarea, solicitud de ayuda al adulto y la confiabilidad entre observadores de cada sesión; obtenidos por medio de la hoja de registro (ver anexo 3).

CAPITULO 4 "RESULTADOS, DISCUSION Y SUGERENCIAS".

I. RESULTADOS.

De los registros observacionales (ver anexo 3) se obtuvo en promedio un 86% de confiabilidad entre observadores, en lo que se refiere a la solicitud de ayuda al adulto; mientras que en el tiempo empleado en la realización de la tarea, se encontró un 95% de confiabilidad. Dicha confiabilidad se obtuvo por medio de la siguiente fórmula:

$$\text{Confiabilidad} = \frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}} \times 100$$

Para determinar si el grupo control y el grupo experimental eran equivalentes entre sí, en las cuatro mediciones de la variable dependiente (independencia) en la fase de pretest, se utilizó la Prueba "t" de diferencias entre medias, para muestras independientes; ya que el nivel de medición utilizado fue intervalar y los grupos fueron aleatorizados de tal forma que la composición de uno no tenía conexión con la del otro.

La Tabla 1 representa un resumen de los datos estadísticos (medias y desviaciones estándar) de cada medición de la variable dependiente (independencia) durante el pretest de cada grupo; así como los resultados obtenidos a través de la prueba "t" para muestras independientes.

De acuerdo con dichos datos:

- 1.-Solicitud de ayuda al adulto: no existieron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en la fase de pretest (ver figura 1).
- 2.-Errores cometidos en las tareas: no existieron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en la fase de pretest (ver figura 2).
- 3.-Calidad de las tareas: no existieron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en la fase de pretest (ver figura 3).
- 4.-Tiempo empleado en la realización de la tarea: no existieron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en la fase de pretest (ver figura 4).

De ésta manera se pudo comprobar que ambos grupos fueron equivalentes en la fase de pretest, en lo que se refiere a las cuatro mediciones de la variable dependiente; es decir, ambos grupos tenían los mismos recursos para realizar las tareas

Por otro lado, para la comprobación de hipótesis se utilizó nuevamente la prueba "t" para muestras independientes, con el fin de determinar la diferencia entre medias de ambos grupos en la fase de postest y comprobar si las diferencias observadas se debieron a la efectividad del programa administrado o simplemente al azar.

Los datos estadísticos para la comprobación de hipótesis pueden observarse en la Tabla 2, en donde se mencionan la media, la desviación estándar, el resultado de la prueba "t" y la conclusión de cada una de las mediciones de la variable dependiente de ambos grupos, en la fase de postest.

Estos resultados llevaron a las siguientes conclusiones:

- * Se obtuvo un valor de "t" calculada de - 2.100, la cual es menor al valor de "t" tabulada (2.447) al 0.05 de nivel de significancia; por lo que se rechaza la H_{a1} y se acepta:

Ho1:"El grupo de niños entrenado en técnicas de Autocontrol no disminuyó significativamente la solicitud de ayuda al adulto, en comparación con el grupo control (ver figura 1)".

- * Se obtuvo un valor de "t" calculada de 4.587, que es mayor al valor de "t" tabulada (2.447) al 0.05 de nivel de significancia; por lo que se rechaza la H_{o2} y se acepta:

Halt2:"El grupo de niños entrenado en técnicas de Autocontrol disminuyó significativamente el número de errores cometidos en las tareas, en

comparación con el grupo control (ver figura 2)". El grupo control obtuvo en promedio un mayor número de errores en las tareas (4.33), que el grupo experimental (0.66) (ver tabla 2).

- * Se obtuvo un valor de "t" calculada de - 4.437, la cual es mayor al valor de "t" tabulada (2.447) al 0.05 de nivel de significancia; por lo que se rechaza la Ho3 y se acepta:

Ha13: "El grupo de niños entrenado en técnicas de Autocontrol aumentó significativamente la calidad de las tareas en comparación con el grupo control (ver figura 3)". El grupo experimental obtuvo en promedio mayor calidad de sus tareas (1.91) que el grupo control (1.50) (ver tabla 2).

- * Se obtuvo un valor de "t" calculada de 1.490, la cual es menor al valor de "t" tabulada (2.447) al 0.05 de nivel de significancia; por lo que se rechaza la Ha14 y se acepta:

Ho4: "El grupo de niños entrenado en técnicas de Autocontrol no aumentó significativamente el tiempo empleado en la realización de la tarea en comparación con el grupo control (ver figura 4)".

Con éstos resultados se puede observar que hubo diferencias significativas en la variable dependiente en cuanto a sus mediciones 2 (errores cometidos en las tareas) y 3 (calidad de la tarea); en contraste con las dos mediciones restantes, en donde no hubo diferencias significativas entre ambos grupos; ésto significa que el Programa de Autocontrol tuvo un efecto positivo en cuanto a la disminución de errores y el incremento en la calidad de las tareas.

En relación a las diferencias en el grupo experimental en las fases de pretest y postest, se utilizó la Prueba "t" pero ahora para muestras relacionadas, ya que se pretendía comparar las medias de las fases mencionadas con el fin de determinar, desde otra perspectiva, si el Programa de Autocontrol tuvo efectos positivos en el grupo al que se le aplicó, o si las diferencias observadas a simple vista se debieron únicamente al azar.

La Tabla 3 muestra los datos estadísticos (medias y desviaciones estándar) de las mediciones dependientes del grupo experimental en el pretest y el postest, así como los resultados y conclusiones de la Prueba "t".

De acuerdo con dicha tabla, se concluye que:

- 1.-Solicitud de ayuda al adulto: el grupo experimental presentó diferencias significativas entre las fases de pretest y postest (ver figura 1), mostrando en promedio una mayor necesidad de solicitud de ayuda al adulto antes del

tratamiento (2.83) que después de éste (0.66); por lo que se concluye que el Programa de Autocontrol propuesto, tuvo un efecto positivo en los niños experimentales (ver tabla 3).

- 2.-Errores en la tarea: el grupo experimental tuvo diferencias significativas entre las fases de pretest y posttest (ver figura 2), mostrando en promedio mayor número de errores en la tarea, antes del tratamiento (4.08) que después del mismo (0.66); lo que lleva a la conclusión de que el Programa de Autocontrol aplicado tuvo un efecto positivo en éste tipo de medición (ver tabla 3).
- 3.-Calidad de la tarea: el grupo experimental presentó diferencias significativas entre las fases de pretest y posttest (ver figura 3), logrando en promedio una mayor calidad en sus tareas después del tratamiento (1.91) que antes de éste (1.08); por lo que se concluye que el Programa de Autocontrol administrado, provocó un efecto positivo en el mejoramiento de la calidad de las tareas de los niños experimentales (ver tabla 3).
- 4.-Tiempo empleado en la realización de la tarea: el grupo experimental tuvo diferencias significativas entre las fases de pretest y posttest (ver figura 4), mostrando en promedio mayor tiempo empleado para realizar la tarea, después del tratamiento (15.74 min.) que antes del mismo (9.83 min.); lo que lleva a la conclusión de que el Programa de Autocontrol aplicado tuvo un efecto positivo en éste tipo de medición (ver tabla 3).

En contraste, de acuerdo con los resultados de la Prueba "t" para muestras relacionadas, el grupo control no presentó diferencias significativas entre las fases de pretest y posttest; es decir, no tuvo cambios entre ambas fases, siempre permanecieron en el mismo nivel (ver tabla 4 y figuras 1, 2, 3 y 4).

De manera general, en relación al uso de las Auto-instrucciones, se observó que los sujetos del grupo experimental, durante el pretest realizaban la primera Auto-instrucción (determinación de la tarea); mientras que las otras tres (selección de materiales, planeación y las auto-evaluaciones) no eran efectuadas. En contraste, durante la fase de posttest, todos los niños experimentales realizaron las cuatro Auto-instrucciones (Programa de Autocontrol) (ver tabla 5).

En cuanto al grupo control, se observó que sus integrantes tuvieron el mismo comportamiento en la fase de pretest y posttest, éste tipo de comportamiento fue igual al del grupo experimental durante la fase de pretest; es decir, el grupo control tanto en el pretest como en el posttest sólo realizaron la primera Auto-instrucción (determinación de la tarea) (ver tabla 5).

TABLA 1

Puntajes estadísticos de las cuatro mediciones de la variable dependiente (independencia) y resultados de la Prueba "t" para muestras independientes entre el grupo control y el grupo experimental en la fase de pretest.

| FASE DE PRETEST | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|----------|----------------|------------|--|
| MEDICIONES DE LA V.D., POR GRUPO. | PUNTAJES ESTADISTICOS | | PRUEBA "t". | | CONCLUSION |
| | \bar{x} | σ | $t_{cal.}$ | $t_{tab.}$ | |
| SOLICITUD DE AYUDA. | | | | | |
| CONTROL | 1.74 | 1.29 | | | |
| EXPERIMENTAL | 2.83 | 0.50 | | | |
| | | | -1.362 < 2.447 | | NO EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. |
| ERRORES EN LA TAREA. | | | | | |
| CONTROL | 4.74 | 2.24 | | | |
| EXPERIMENTAL | 4.08 | 0.54 | | | |
| | | | 0.496 < 2.447 | | NO EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. |
| CALIDAD DE LA TAREA. | | | | | |
| CONTROL | 0.74 | 0.75 | | | |
| EXPERIMENTAL | 1.08 | 0.36 | | | |
| | | | -0.708 < 2.447 | | NO EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. |
| TIEMPO EMPLEADO. | | | | | |
| CONTROL | 12.16 | 2.81 | | | |
| EXPERIMENTAL | 9.83 | 1.57 | | | |
| | | | -1.362 < 2.447 | | DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. |

t_{cal} : RAZON "t" CALCULADA.

t_{tab} : RAZON "t" OBSERVADA EN LAS TABLAS CON 6 GRADOS DE LIBERTAD Y AL 0.05 DE NIVEL DE SIGNIFICANCIA.

TABLA 2

Puntajes estadísticos de las cuatro mediciones de la variable dependiente (independencia) y resultados de la Prueba "t" para muestras independientes entre el grupo control y el grupo experimental en la fase de postest.

| FASE DE POSTEST | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|----------|----------------|------------|---|
| MEDICIONES DE LA V.D., POR GRUPO. | PUNTAJES ESTADÍSTICOS | | PRUEBA "t". | | CONCLUSION |
| | \bar{X} | σ | $t_{cal.}$ | $t_{tab.}$ | |
| SOLICITUD DE AYUDA. | | | | | NO EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SE ACEPTA H_01 . |
| CONTROL | 0.24 | 0.27 | -2.100 < 2.447 | | |
| EXPERIMENTAL | 0.66 | 0.23 | | | |
| ERRORES EN LA TAREA. | | | | | SI EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SE ACEPTA $H_{alt}2$. |
| CONTROL | 4.33 | 1.31 | 4.587 > 2.447 | | |
| EXPERIMENTAL | 0.66 | 0.47 | | | |
| CALIDAD DE LA TAREA. | | | | | SI EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SE ACEPTA $H_{alt}3$. |
| CONTROL | 0.49 | 0.55 | -4.437 > 2.447 | | |
| EXPERIMENTAL | 1.91 | 0.14 | | | |
| TIEMPO EMPLEADO. | | | | | NO EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SE ACEPTA H_04 . |
| CONTROL | 12.49 | 1.16 | 1.490 < 2.447 | | |
| EXPERIMENTAL | 15.74 | 3.59 | | | |

t_{cal} : RAZON "t" CALCULADA.

t_{tab} : RAZON "t" OBSERVADA EN LAS TABLAS CON 6 GRADOS DE LIBERTAD Y AL 0.05 DE NIVEL DE SIGNIFICANCIA.

TABLA 3

Puntajes estadísticos de las cuatro mediciones de la variable dependiente (independencia) y resultados de la Prueba "t" para muestras relacionadas del grupo experimental en las fases de pretest y postest.

| FASES DE PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL | | | | | |
|--|----------------------------------|----------|--------------------|------------|--|
| MEDICIONES DE LA V.D., POR FASES. | PUNTAJES ESTADISTICOS | | PRUEBA "t". | | CONCLUSION |
| | \bar{X} | σ | $t_{cal.}$ | $t_{tab.}$ | |
| SOLICITUD DE AYUDA. | | | | | |
| PRETEST. | 2.83 | 0.50 | -6.813 > 3.182 | | SI EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. |
| POSTEST. | 0.66 | 0.23 | | | |
| ERRORES EN LA TAREA. | | | | | |
| PRETEST. | 4.08 | 0.54 | -21.511 > 3.182 | | SI EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. |
| POSTEST. | 0.66 | 0.47 | | | |
| CALIDAD DE LA TAREA. | | | | | |
| PRETEST. | 1.08 | 0.36 | 3.872 > 3.182 | | SI EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. |
| POSTEST. | 1.91 | 0.14 | | | |
| TIEMPO EMPLEADO. | | | | | |
| PRETEST. | 9.83 | 1.57 | 4.237 > 3.182 | | SI EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. |
| POSTEST. | 15.74 | 3.59 | | | |

t_{cal} : RAZON "t" CALCULADA.

t_{tab} : RAZON "t" OBSERVADA EN LAS TABLAS CON 3 GRADOS DE LIBERTAD Y AL 0.05 DE NIVEL DE SIGNIFICANCIA.

TABLA 4

Puntajes estadísticos de las cuatro mediciones de la variable dependiente (independencia) y resultados de la Prueba "t" para muestras relacionadas del grupo control en las fases de pretest y postest.

| FASES DE PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO CONTROL | | | | | |
|--|--------------------------|----------|----------------|------------|--|
| MEDICIONES DE LA V.D., POR FASES. | PUNTAJES ESTADISTICOS | | PRUEBA "t". | | CONCLUSION |
| | \bar{X} | σ | $t_{cal.}$ | $t_{tab.}$ | |
| SOLICITUD DE AYUDA. | | | | | |
| PRETEST. | 1.74 | 1.29 | | | |
| POSTEST. | 0.24 | 0.27 | 2.430 < 3.182 | | NO EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. |
| ERRORES EN LA TAREA. | | | | | |
| PRETEST. | 4.74 | 2.24 | | | |
| POSTEST. | 4.33 | 1.31 | -0.519 < 3.182 | | NO EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. |
| CALIDAD DE LA TAREA. | | | | | |
| PRETEST. | 0.74 | 0.75 | | | |
| POSTEST. | 0.49 | 0.55 | -1.560 < 3.182 | | NO EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. |
| TIEMPO EMPLEADO. | | | | | |
| PRETEST. | 12.16 | 2.81 | | | |
| POSTEST. | 12.49 | 1.16 | 0.236 < 3.182 | | NO EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS. |

$t_{cal.}$: RAZON "t" CALCULADA.

$t_{tab.}$: RAZON "t" OBSERVADA EN LAS TABLAS CON 3 GRADOS DE LIBERTAD Y AL 0.05 DE NIVEL DE SIGNIFICANCIA.

TABLA 5

Resultados obtenidos del registro anecdótico, acerca del empleo de las Auto-instrucciones, del grupo experimental y del grupo control, durante las fases de pretest y postest.

| FASE | SECUENCIA AUTO-INSTRUCCIONAL | GRUPO EXPERIMENTAL | | | | GRUPO CONTROL | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------|----|----|----|------------------|----|----|----|
| | | S1 | S2 | S3 | S4 | S1 | S2 | S3 | S4 |
| P R E T E S T | * DETERMINACION DE LA TAREA. | S | S | S | S | S | S | S | S |
| | * SELECCION DE MATERIALES. | N | N | N | N | N | N | N | N |
| | * PLANEACION. | N | N | N | N | N | N | N | N |
| | * AUTO-EVALUACION. | N | S | N | N | S | N | S | N |
| P O S T E S T | * DETERMINACION DE LA TAREA. | S | S | S | S | S | S | S | S |
| | * SELECCION DE MATERIALES. | S | S | S | S | N | N | N | N |
| | * PLANEACION. | S | S | S | S | N | N | N | N |
| | * AUTO-EVALUACION | S | S | S | S | S | N | S | N |

S: Sí realizaron la Auto-instrucción en cuestión.

N: No realizaron la Auto-instrucción en cuestión.

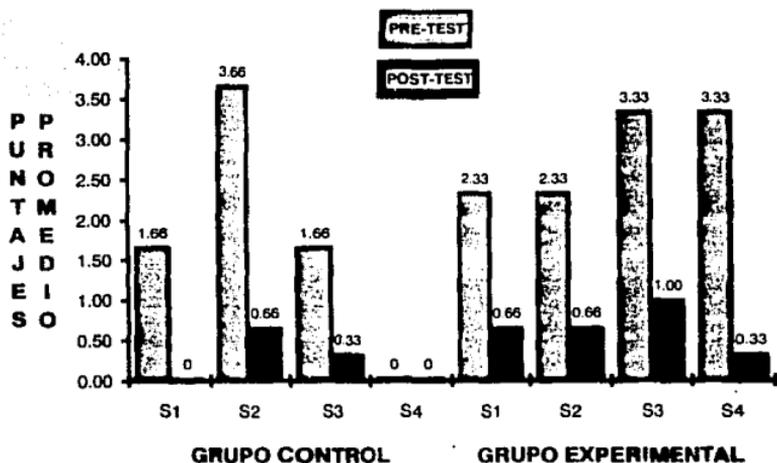


FIGURA 1:

Comparación individual del grupo control y del grupo experimental entre el pretest y el posttest, en la medición 1 de la variable dependiente: Solicitud de ayuda al adulto.

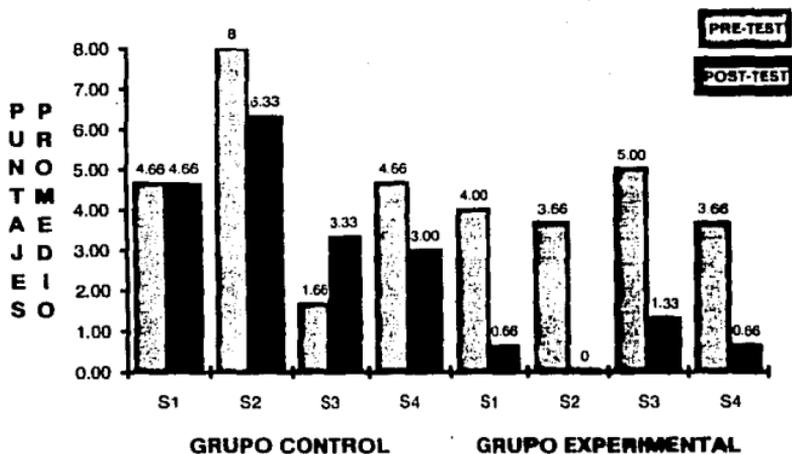


FIGURA 2:

Comparación individual del grupo control y del grupo experimental entre el pretest y el posttest, en la medición 2 de la variable dependiente: Errores cometidos en la realización de la tarea.

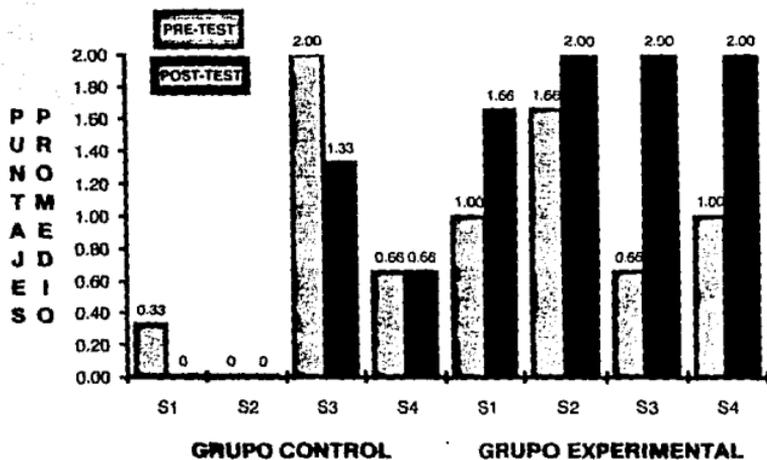


FIGURA 3:

Comparación individual del grupo control y del grupo experimental entre el pretest y el posttest, en la medición 3 de la variable dependiente: Calidad de las tareas.

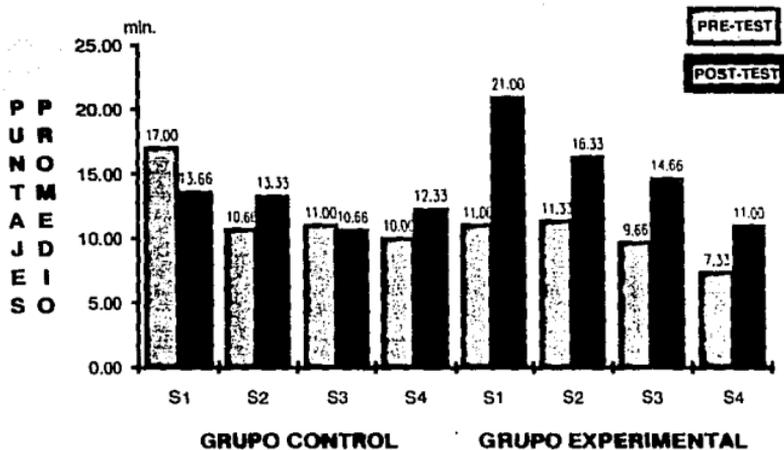


FIGURA 4:

Comparación individual del grupo control y del grupo experimental entre el pretest y el postest, en la medición 4 de la variable dependiente: Tiempo empleado en la realización de la tarea.

II. INTERPRETACION DE RESULTADOS.

En éste apartado se analizarán los resultados antes mencionados relacionándolos con las teorías revisadas que sustentan el presente estudio.

En cuanto a la solicitud de ayuda al adulto (medición 1 de la variable dependiente), los datos indicaron que no existieron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en la fase de postest, lo cual indica que, el grupo experimental aún después de la administración del Programa de Autocontrol, mantuvo esa tendencia a pedir ayuda. Una posible explicación de éste hecho, es que la actitud del grupo control siempre fue pasiva (es decir, sin cuestionamientos al adulto y sin analizar su propio trabajo) y carente de motivación para una adecuada realización de la tarea; un factor que se considera influyente en éstos resultados es que dicho grupo estaba formado por niños poco activos.

Dicha pasividad del grupo control es relativa, puesto que de acuerdo con lo propuesto Mussen, Conger y Kagan (1976) y Gessel (1980), se ha descubierto que la independencia al igual que la dependencia es un factor sobresaliente de notable estabilidad durante los años preescolares; sin embargo, algunos niños quizá descubran que sus respuestas de dependencia los llevarán al rechazo por parte de sus padres o niños de su misma edad, de tal manera que la manifestación de conducta dependiente logrará que el niño se sienta inadecuado y ansioso, por lo que probablemente no exhibirá tal conducta. Tomando en cuenta lo anterior, se podría explicar el que los niños control, a pesar de necesitar ayuda del adulto para resolver sus dudas, no la solicitaron por las consecuencias que tiene la manifestación de conductas dependientes.

Sin embargo, en el grupo experimental al realizar la comparación de los resultados del pretest con los del postest, sí se observaron diferencias significativas que indicaron una mayor frecuencia de solicitud de ayuda al adulto antes de la aplicación del Programa de Autocontrol, que después de éste. Esto se relaciona con lo dicho por González (1981) al mencionar que por medio del juego (en este caso las tareas) el niño aprende que el pensamiento independiente y la confianza en la propia capacidad, conducen más a la meta, que el esperar que los padres o cualquier otra persona, muestren la solución del problema; cuanto más se eduquen la independencia y la libertad en el juego, tanto más fácil resultará a los niños cumplir sin ayuda sus futuras tareas escolares. Sin embargo, no hay que olvidar que en el salón de clases, los niños están acostumbrados a que el maestro

sea quien tome la iniciativa en la elaboración y corrección de la tarea (en este sentido la conducta de los alumnos es dependiente), por lo que se consideran importantes las discusiones en clase en donde, de acuerdo con Paris y Newman (1990), el maestro actúa como una guía que observa lo que están pensando sus alumnos, permitiéndole diagnosticar los procesos de pensamiento utilizados por los mismos, al mismo tiempo que puede evaluar el contenido del currículum. Esto a su vez, permite a los alumnos observar y compartir el pensamiento, viéndose forzados a defender, evaluar y revisar sus teorías ante sus compañeros.

Por otro lado, también influyó el nivel de práctica, el que los niños supieran como planear el logro de la meta final y el que sus ejecuciones anteriores hayan ofrecido retroalimentación positiva; ésto se vió reflejado en una mayor seguridad al realizar las tareas sin necesidad de una constante ayuda para lograrlo.

Las mediciones 2 (errores en la tarea) y 3 (calidad de la tarea) de la variable dependiente (independencia), a pesar de que fueron registradas de manera independiente, se considera que son dos factores que pueden conjugarse para su análisis, puesto que son elementos interdependientes ya que si disminuye el número de errores aumenta la calidad y a la inversa, si aumenta el número de errores, disminuye la calidad.

En relación a ésto, los resultados mostraron que antes del tratamiento no había diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en cuanto a los errores y la calidad de la tarea; mientras que después de la administración del Programa de Autocontrol, sí se dieron diferencias significativas entre ambos grupos con respecto a éstas dos mediciones interdependientes, en donde los niños experimentales obtuvieron mayor calidad y menor número de errores en las tareas, que los niños del grupo control. Esto puede apoyarse al considerar a las Auto-instrucciones como estrategias que permiten llegar al Autocontrol y al retomar lo dicho por Stewart (citado en Ulrich, Stachnik y Mabry, 1976) de que la habilidad de Autocontrol puede llevarse a cabo a partir de diversos pasos; el primero es hacer un análisis preciso de la respuesta que se va a controlar y de sus condiciones antecedentes y consecuentes, posteriormente se identifican las conductas que facilitan la presencia de otras conductas que se aproximan a la conducta deseada o a aquéllas que la interfieren y por último, se identifican los reforzadores positivos (retroalimentación) que controlan éstos patrones de conducta.

Lo anterior significa que en el caso de dichas mediciones (2 y 3) de la variable dependiente, los niños experimentales en la fase de pretest presentaban una conducta que podría considerarse como "impulsiva", ya que no observaban ni analizaban los modelos que se les presentaban, antes de elaborarlos. Sin embargo, durante la fase de postest, la estrategia Auto-instruccional utilizada durante el tratamiento, les permitió controlar de alguna manera su conducta, ya que analizaban e identificaban las conductas que facilitaban el buen desempeño en las tareas, el cual se vió reflejado en el incremento de la calidad y el decremento de errores en las tareas del postest. En contraste, de acuerdo con lo anterior, los niños del grupo control presentaron una conducta "impulsiva" tanto en la fase de pretest como en la fase de postest, ya que nunca analizaban ni podían identificar las conductas que les facilitarían el buen desempeño en las tareas.

El incremento en la calidad de la tarea por parte de los niños experimentales, fue generando en ellos una motivación de logro o auto-eficacia. Esto se corrobora con lo dicho por Mussen, Coger y Kagan (1976) respecto a que el entrenamiento a temprana edad de la independencia y el dominio de destrezas, contribuye a una fuerte motivación de logro que tendrá efectos prolongados y perdurables; dicho tipo de motivación, crea en los niños una auto-percepción positiva; es decir, se perciben a sí mismos como capaces de mejorar y se dan cuenta de que pueden hacerlo (auto-eficacia). A su vez, Zimmerman (1989) menciona que estas auto-percepciones están organizadas dentro de un auto-concepto que influencia todos los aspectos del comportamiento, incluyendo el aprendizaje y el aprovechamiento académico y que, la experiencia humana es filtrada a través de un auto-sistema, el cual puede distorsionar la información que entra, positiva o negativamente, de acuerdo con el propio auto-concepto. De acuerdo con éstos puntos de vista, se puede decir que los niños del grupo experimental, al observar sus éxitos, durante la retroalimentación, iban generando una elevada motivación de logro y un auto-concepto positivo permitiéndoles mejorar en gran medida el desempeño en la tarea (disminución de errores y aumento en la calidad de la tarea).

Otras investigaciones (Schunk, 1989 y Zimmerman, 1989 y 1989a) mencionan que los alumnos con una alta auto-eficacia demuestran mayor calidad en las estrategias de aprendizaje y más auto-monitoreo de sus resultados, que los estudiantes con baja auto-eficacia; ésto se relaciona de manera positiva con resultados del aprendizaje como persistencia y elección en la tarea, actividades de estudio efectivas, adquisición de habilidades y aprovechamiento académico.

La motivación de logro y la auto-eficacia pueden relacionarse positivamente con la capacidad de independencia, ya que de acuerdo con González (1981), la motivación y el ánimo que despierta en el niño el poder ir creando cosas él mismo, intentando nuevas posibilidades y situaciones, no sólo favorece el desempeño de su sentimiento de independencia, sino que le proporciona la satisfacción que sólo nos permiten las creaciones propias; ésto es, al ir obteniendo logros cada vez mayores, se van generando también mayores sentimientos de seguridad en las propias capacidades e independencia; así, el niño seguro de sí mismo, será quizá el que no necesite determinadamente de la aceptación de otros para alcanzar sus metas.

Como se ha venido mencionado, durante la fase de tratamiento, al término de cada sesión, como parte del Programa de Autocontrol que se propone en esta investigación, se realizaron retroalimentaciones del tipo grupal-evaluativo, al principio del tratamiento, pero posteriormente se cambiaron al tipo auto-evaluativo. Durante el tipo grupal-evaluativo, se observó, en algunos niños, que el ser "criticados" por sus compañeros les causaba cierto tipo de frustración que repercutía en un decremento en la motivación, seguridad y auto-percepción, convirtiéndola en negativa; ésto se vió reflejado en la falta de interés en exponer sus propios trabajos e incluso en la negativa de participar en la evaluación de los mismos.

Lo anterior puede apoyarse tomando en cuenta las etapas de desarrollo propuestas por Piaget (citado en Biheler, 1980) quien menciona que los niños de ésta edad se caracterizan principalmente por su incapacidad de tomar en cuenta el punto de vista de los demás (Egocentrismo), reflejando ésto en el lenguaje, las interpretaciones personales de palabras y conceptos y en el pensamiento; siendo incapaces de pensar en más de una cosa a la vez, cualidad que también influye en la forma de razonar sobre las cosas. Para éste autor, el Egocentrismo también está presente en el juicio de los niños y conduce al llamado "Realismo moral", en donde los niños se concentran en la magnitud del daño más que en los motivos, observándose ésto en la interpretación literal de las reglas; ésto se observó en los niños experimentales de éste estudio, ya que evaluaban la tarea del otro tomando más en cuenta la "magnitud del error" llegando, incluso, a la "crítica destructiva" y ocasionando así, efectos negativos (frustración, auto-percepción negativa e inseguridad) en los niños "criticados"; de tal modo que al considerar el tipo de dinámica que se estaba dando y la etapa egocéntrica descrita por Piaget, se decidió hacer un cambio en el tipo de evaluación, convirtiéndola en auto-evaluativa.

En el tipo de retroalimentación auto-evaluativa, cada niño evaluaba su propio trabajo frente al grupo tratándolo de encontrar sus propios errores, posteriormente, el resto del grupo ayudaba a su compañero a encontrar otros posibles errores que no hubiera considerado. Cabe mencionar que el instructor, durante ésta etapa, propiciaba un tipo de "crítica constructiva", fomentando un ambiente de trabajo con respeto; lo cual incrementó la motivación que se vio reflejada en la cada vez más elevada calidad de la tarea y en la disminución gradual de errores en la misma. Se considera que el instructor, al moderar el tipo de crítica que se dió (de destructiva a más constructiva), fomentó una forma de Autocontrol en los niños, ya que de acuerdo con Bandura (citado en Freireich y Victoria, 1977) desde el punto de vista Social, algunas formas de adquirir Autocontrol son las restricciones y las exigencias, así como por medio de la discriminación; de tal forma que los niños aprenden a discriminar entre las circunstancias en que pueden manifestar determinado tipo de conducta y entre aquellas en que la conducta no es socialmente aceptable, utilizando sólo respuestas oportunas en cada ocasión.

Por otro lado, dicho tipo de retroalimentación fue útil para involucrar al niño cada vez más en su ambiente social; de acuerdo con Sensant (1980), quien describe las características del niño preescolar (3 a 6 años) principalmente desde el aspecto social; el niño va socializándose poco a poco y gracias a los intercambios, cada vez más numerosos y complejos, va entrando progresivamente en el mundo del otro (medio ambiente) a través del descubrimiento del propio yo e inversamente; pronto descubre que el otro, el medio, está compuesto por normas, reglas, valores, etcétera; que todavía no comprende en todo su significado, pero que debe obedecer. Deberá aprender a equilibrar éstas exigencias del medio con sus necesidades y exigencias personales; ésto se relaciona con lo dicho por Zimmerman (1989) para quien la auto-evaluación tiene un papel importante dentro del Aprendizaje Autorregulado, ya que tarde o temprano la auto-evaluación llevará al uso de otros procesos de Autocontrol, tales como la planeación y el establecimiento de metas, las cuales a su vez afectarán las estructuras y procesos del auto-sistema del alumno.

De acuerdo con Paris y Newman (1990), las discusiones libres y abiertas, son el centro de la enseñanza metacognitiva y son exitosas porque permiten que el pensamiento sea observado y compartido en la clase.

En relación al tiempo empleado en la realización de la tarea (medición 4 de la variable dependiente), los resultados mostraron diferencias significativas entre las fases de pretest y postest del grupo experimental, en contraste con el grupo

control, el cual no presentó diferencias significativas entre ambas fases. A su vez, se observó que antes del tratamiento el grupo control requería de más tiempo para realizar la tarea, en comparación con el grupo experimental; sin embargo, después del tratamiento, el grupo experimental empleó más tiempo que el grupo control para elaborar las tareas. El hecho de que el grupo experimental, durante la fase de posttest, haya requerido de un mayor tiempo para elaborar las tareas, significa que dicho tiempo lo empleaba para evaluar y elegir la forma más adecuada de solución de la tarea; es decir, realizaba las tareas, recordando cada una de las Auto-instrucciones, que se le enseñaron durante la fase de tratamiento, con el fin de entregar un trabajo bien realizado. Esto se vio reflejado en el incremento de la calidad y el decremento del número de errores de cada tarea, en la fase de posttest del grupo experimental. En contraste, el grupo control no presentó diferencias significativas en las mediciones dependientes 2 (errores cometidos en la realización de la tarea), 3 (calidad de la tarea) y 4 (tiempo empleado en la realización de la tarea), entre las fases de pretest y posttest, lo cual indica que sus integrantes no evaluaban detenidamente las opciones de solución de la tarea, debido quizá a que no contaban con una estrategia adecuada.

Lo anterior se relaciona con la investigación realizada por Evangelisti, Whitman y Johnston (1986), en donde los niños bajo la condición de Auto-instrucción (grupo experimental) utilizaron mayor tiempo para completar la tarea, que los niños bajo la condición didáctica (grupo control) quienes ejecutaron con menor exactitud las tareas complejas.

Por otro lado, como se mencionó en el apartado anterior, se realizó una observación general de los dos grupos, durante las fases de pretest y posttest, para determinar si utilizaban las Auto-instrucciones; encontrándose que antes del tratamiento ambos grupos realizaban la primera Auto-instrucción (determinación de la tarea), mientras que después del tratamiento el grupo control no presentó cambios, en contraste con el grupo experimental, el cual realizaba todas las Auto-instrucciones (determinación de la tarea, selección de materiales, planeación y auto-evaluación). En relación a esto, Zimmerman (1989) arguye que la enseñanza de las Auto-instrucciones es importante porque las acciones no verbales, proporcionan una manera efectiva para el mejoramiento del aprendizaje dentro de varias áreas académicas. A su vez, las investigaciones (Meichenbaum [citado en Thorensen y Mahoney, 1981 y Michael y Mahoney, 1983]; Kendall y Braswell, 1985; Mischel y Patterson [citados en Kendall y Braswell, 1985]; Evangelisti, Whitman y Johnston, 1986 y Manning, 1988) han mostrado que los niños pueden ser entrenados para que se digan enunciados a sí mismos, que guíen su conducta.

III. DISCUSION.

En el presente estudio, a partir de los resultados obtenidos, se observó que las mediciones de la variable dependiente (independencia), tales como solicitud de ayuda al adulto, errores cometidos en la tarea y calidad de la misma, mostraron cambios significativos al pasar de la fase de pretest a la fase de postest, en el grupo experimental; en contraste con el grupo control, el cual no presentó cambios significativos. Puesto que dichas mediciones se consideraron a lo largo de ésta investigación como factores de independencia, se infiere que si el grupo experimental mostró dicho tipo de cambios, tuvo entonces una mayor independencia en lo que se refiere a la realización de las tareas preescolares propuestas en ésta tesis y puesto que los cambios fueron más significativos en el grupo experimental que en el grupo control, se infiere que estos cambios se debieron principalmente al Programa de Autocontrol aquí propuesto, el cual únicamente fue utilizado en el grupo experimental.

Por lo anterior, al finalizar la investigación, se observó que los niños experimentales eran más seguros y capaces de controlar su propia conducta, en cuanto a la planeación para llegar a la solución de las tareas; de igual forma, aprendieron a utilizar un lenguaje más preciso durante la evaluación de su propio trabajo y el del resto del grupo.

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 de problema a la que se enfrentan para planear y elegir la solución más adecuada; ésto de alguna manera guía la conducta del estudiante, al permitirle que tome decisiones por sí mismo. De ésta forma, el alumno se vuelve más independiente en lo que se refiere a no necesitar de la constante guía externa (solicitud de ayuda al adulto), lo cual puede verse reflejado en un principio, en el tiempo empleado en la realización de la tarea, puesto que al detenerse para evaluar y determinar las diversas situaciones de solución (que da por resultado un menor número de errores y una mayor calidad en la tarea), el aprendiz requerirá de más tiempo; sin embargo, con el transcurso de éste, ésto puede convertirse en una sistematización asimilada de manera conciente, con una forma de percibir más analítica, lo cual a la larga permitirá que el alumno en un futuro, actúe más rápida y eficazmente en la solución de un problema.

Diversas investigaciones (Meichenbaum [citado en Thorensen y Mahoney, 1981 y Michael y Mahoney, 1983]; Kendall y Braswell, 1985; Mischel y Patterson [citados en Kendall y Braswell, 1985]; Evangelisti, Whitman y Johnston, 1986 y Manning, 1988) han utilizado programas auto-instruccionales con enunciados semejantes a los empleados en el Programa de Autocontrol que propone la presente tesis. Dichas investigaciones han demostrado que los niños poseen la capacidad de ser entrenados para que se digan enunciados a sí mismos que guíen su conducta, logrando así que sean agentes de su propio cambio conductual de una forma semejante a la que utilizaría un agente externo (en éste caso el instructor) para instruirlo.

A pesar de que el presente estudio se enfocó principalmente al punto de vista educativo, relacionandolo primordialmente con las tareas preescolares, el hecho mismo de evaluar un problema de manera sistemática puede llevar a una generalización a diversos ámbitos; es decir, se dan las "armas" al individuo para evaluar y decidir ante diversos problemas que se le presenten. Por lo tanto, el aprendiz podrá conducirse con mayor seguridad e independencia en diversas situaciones de la vida.

Por otro lado, no hay que olvidar que la respuesta de solución de un alumno para un problema, estará determinada no solo por percepciones personales de eficacia, sino también por el estímulo ambiental como el maestro en sí y por resultados anteriores (tales como respuestas correctas en problemas previos), así como también por las características del material instruccional.

En apartados anteriores, se mencionó que el Autocontrol de alguna manera se desarrolla a lo largo de la vida; sin embargo, es importante su entrenamiento desde los primeros años, de una manera más conciente por parte del alumno, con el fin de que conozca las repercusiones que ésta habilidad posee.

Finalmente, en lo que se refiere a la parte de retroalimentación del Programa de Autocontrol propuesto, se arguye que ésta fue un factor importante del entrenamiento, que se relaciona directamente con el desempeño deficiente o eficiente de una tarea, a la vez que genera una fuerte motivación. Esto fue observado a lo largo de la investigación cuando cada niño, al evaluar sus propios errores y los de sus compañeros, se preocupaba y prestaba mayor interés adquiriendo así, información para tener estándares de evaluación y aprender a fijarse metas, con el fin de obtener un mejor desempeño en la realización de sus tareas, éste proceso se daba en función de la propia percepción del niño, lo que le

permitía sentirse capaz de poder hacer algo (ésto se daba cuando el niño buscaba solo sus propios errores) y en función de la percepción que el grupo podía tener de él, lo que le permitía poder ver las dificultades y soluciones propuestas por el grupo así como observar que los demás compañeros también tenían defectos y capacidades de solución (ésto se daba cuando el resto del grupo trataba de encontrar otros errores posibles no localizados por el propio autor de la tarea y cuando él mismo participaba para encontrar otros errores en la tarea de otro compañero). En éste tipo de dinámicas, el instructor juega un papel muy importante porque puede aclarar dudas y combatir las evaluaciones grupales negativas, así como las auto-evaluaciones negativas de los alumnos; promoviendo un ambiente de auto-confianza, cooperación y de críticas asertivas.

IV. SUGERENCIAS.

A lo largo de ésta investigación se encontraron algunos elementos que deben tomarse en cuenta. Desde el punto de vista de la "metodología", específicamente lo relacionado con el "Diseño experimental", se considera importante incrementar el número de sesiones de la fase de tratamiento, ya que de ésta manera los efectos de la variable independiente (en éste caso el Programa de Autocontrol) podrán observarse más fácilmente. Para deslindar efectos debidos a la práctica, sería conveniente contar con un segundo grupo experimental expuesto a un tipo de enseñanza directiva; de tal forma que el grupo control no recibiera ningún tipo de instrucción específica, el primer grupo experimental estuviera expuesto al Programa de Autocontrol y el segundo grupo experimental recibiera dicho programa pero de una manera completamente directiva, sin el empleo de las Auto-instrucciones. Por otro lado, debe tomarse en cuenta que tanto el grupo control como el o los grupos experimentales, sean sometidos al mismo número de sesiones, con el fin de observar más claramente el cambio entre grupos. De igual forma, se propone utilizar un mayor número de sujetos para poder generalizar los resultados de una manera sistemática.

Se sugiere que los observadores se entrenen efectivamente, ya que los registros observacionales llevarán a una alta confiabilidad; en relación a ésto, cuando se trabaja con un cierto número de sujetos, sobre todo niños, pueden manifestarse conductas que pasen desapercibidas por algún observador, por ello,

se sugiere el entrenamiento de más observadores, o en su caso se elija otro tipo de registro observacional.

Se propone realizar un seguimiento dentro del salón de clases, para determinar si los niños utilizan los conocimientos adquiridos durante la investigación, observando si generalizan dichos conocimientos en la solución de otro tipo de problemas escolares (por ejemplo, matemáticas).

En cuanto al Programa de Autocontrol propuesto, se sugiere utilizar diferentes niveles de complejidad de las tareas con el objeto de observar con mayor facilidad los cambios en el desempeño de las mismas; a su vez, el tipo de tareas utilizadas pueden ser elementos que incluyan las áreas académicas, tales como lectura, escritura y matemáticas, para que de ésta manera se pueda dar un apoyo al avance académico de los niños.

Dentro del Programa de Autocontrol, la retroalimentación jugó un papel preponderante en las auto-percepciones de los niños, es por ello que se propone la auto-evaluación desde el principio, de manera más sistemática, para evitar que los sujetos de estudio sufran o experimenten auto-percepciones negativas que repercutirán en su motivación de logro. Así mismo, la retroalimentación debe aprovecharse para enseñar elementos nuevos y aclarar dudas, además de que debe fomentarse la "crítica constructiva" y el respeto al trabajo ajeno, ya que en esta etapa de desarrollo (preescolar) el tipo de crítica más utilizada por éstos niños, tiende más a ser destructiva debido al período Egocéntrico propio de ésta edad.

Finalmente, en el presente estudio se definieron conductas indicadoras de independencia; sin embargo se considera que éstas deben ser más detalladas incluyendo otras definidas con mayor precisión para obtener cierto grado de validez; por ejemplo, solicitar ayuda del compañero.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

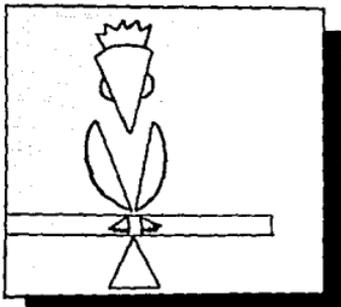
BIBLIOGRAFIA.

- * Ary, D., Jacobs, A. y Razavieh, A. (1989). "Introducción a la Investigación Pedagógica". Segunda edición, México, Interamericana.
- * Biehler, R. (1980). "Introducción al Desarrollo del Niño". México, Diana.
- * Campbell, D. y Stanley, J. (1982). "Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social". Argentina, Amorrortu editores.
- * Cárdenas, C. G. y Pérez, J. T. (1981). Los efectos reactivos de la valencia y automonitoreo en la conducta de participación en clase". Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- * Evangelisti, D., Whitman, T. and Johnston, M. B. (1986). "Problem Solving and Task Complexity: An Examination of the Relative Effectiveness of Self-Instruction and Didactic Instruction". Cognitive Therapy and Research, 10 (5) 499-508.
- * Fagen, S. A., Long, N. J. and Stevens, D. J. (1975). "Teaching Children Self-Control". Ohio, U. S. A., Charles E. Merrill Publishing C. O.
- * Fitzgerald, H. E., Strommen, E. A. y Mckinney, J. P. (1981). "Psicología del Desarrollo. El Lactante y el Preescolar". México, El Manual Moderno.
- * Freireich, E. M. y Victoria, J. A. (1977). "La autoevaluación y el autorreforzamiento en una tarea de ejecución motora con sujetos con retardo en el desarrollo". Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- * Gesell, A. (1980). "El Niño de 1 a 5 Años". México, Diana.

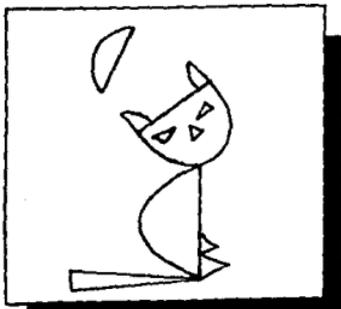
- * González, M. A. (1981). "Importancia del juego como expresión creativa en la educación del niño preescolar". Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- * Kanfer, F. H. y Phillips, J. S. (1980). "Principios de Aprendizaje en la Terapia del Comportamiento". México, Trillas.
- * Kazdin, A. E. (1985). "Modificación de la Conducta y sus Aplicaciones Prácticas". México, El Manual Moderno.
- * Kendall, P. C. and Braswell, L. (1985). "Cognitive-Behavioral Therapy for Impulsive Children". New York, U. S. A., The Guilford Press.
- * Manning, B. H. (1988). "Application of Cognitive Behavior Modification: First and Third Graders Self-Management of Classroom Behaviors". American Educational Research Journal, 25 (2) 195-212.
- * Michael, J. y Mahoney, M. (1983). "Cognición y Modificación de Conducta". México, Trillas.
- * Mussen, P. H., Conger, J. J. y Kagan, J. (1976). "Desarrollo de la Personalidad en el Niño". México, Trillas.
- * O'Leary, S. G. and Dubey, D. R. (1979). "Applications of Self-Control Procedures By Children: A Review". Journal of Applied Behavior Analysis, 12 (3) 449-465.
- * Paris, S. G. and Newman, R. S. (1990). "Developmental Aspects of Self-Regulated Learning". Educational Psychologist, 25 (1) 87-102.
- * Schunk, D. H. (1989). "Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning". En: Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds). "Self-Regulated and Academic Achievement Theory, Research and Practice". New York, U. S. A., Springer.
- * Sensant, R. (1980). "La Primera Educación. Guía del Maestro de 0 a 6 años". España, Pablo del Río.
- * Skinner, B. F. (1974). "Ciencia y Conducta Humana". Capítulo XI, Argentina, Fontanela.

- * Thorensen, C. y Mahoney, M. (1981). "Autocontrol de la Conducta". México, Fondo de Cultura Económica.
- * Ulrich, R., Stachnik, T. y Mabry, J. (1976). "Control de la Conducta Humana". Volúmen II, México, Trillas.
- * Walker, J. E. y Shea, T. M. (1987). "Manejo Conductual". México, El Manual Moderno.
- * Zimmerman, B. J. (1989). "Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement". En: Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds). "Self-Regulated and Academic Achievement Theory, Research and Practice". New York, U. S. A., Springer.
- * Zimmerman, B. J. (1989a). "A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning". Journal of Educational Psychology, 81 (3) 329-339.

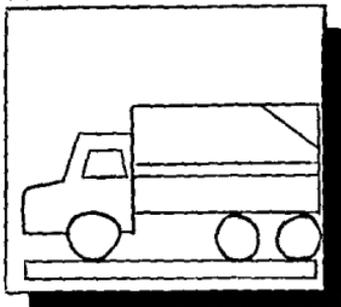
ANEXO 1
MODELOS DE LAS TAREAS*1



Tarea 1
PRETEST.



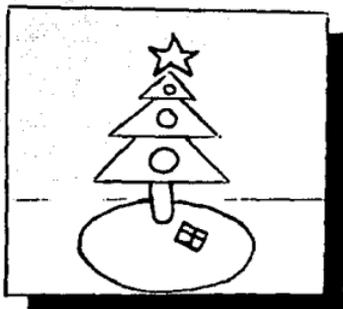
Tarea 2
PRETEST.



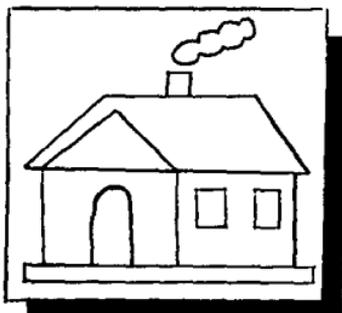
Tarea 3
PRETEST.

*Cada uno de los modelos se presentó en una hoja tamaño carta.

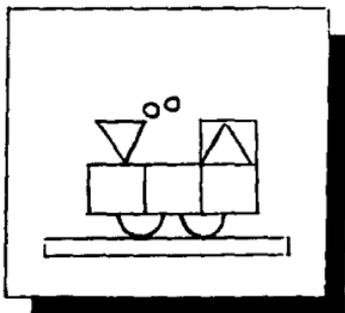
ANEXO 1
"MODELOS DE LAS TAREAS"2



Tarea 4
TRATAMIENTO.

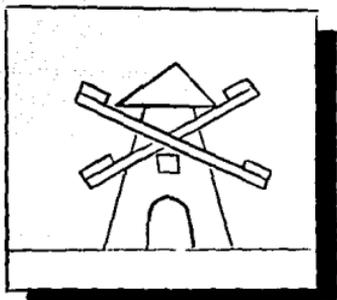


Tarea 5
TRATAMIENTO.

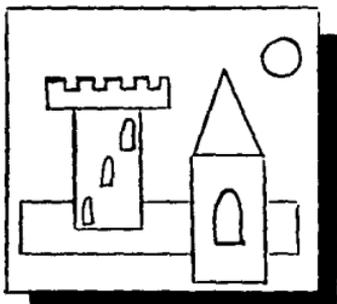


Tarea 6
TRATAMIENTO.

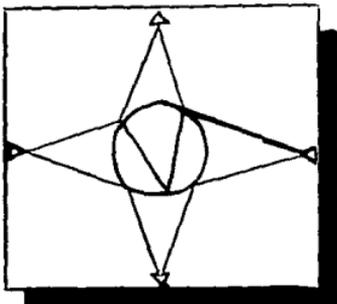
ANEXO 1
"MODELOS DE LAS TAREAS"



Tarea 7
TRATAMIENTO.

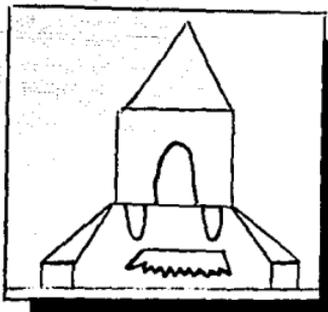


Tarea 8
TRATAMIENTO.

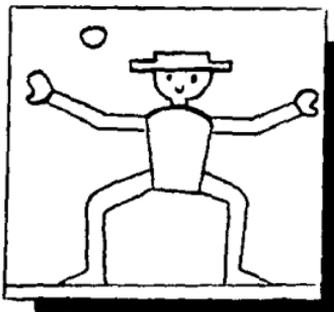


Tarea 9
TRATAMIENTO.

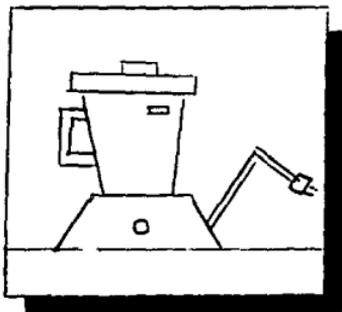
ANEXO 1
"MODELOS DE LAS TAREAS"4



Tarea 10
TRATAMIENTO.

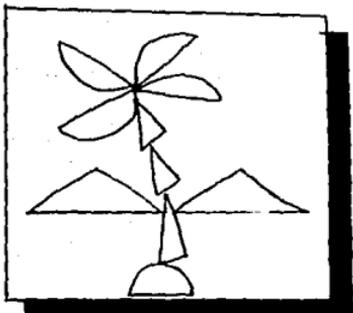


Tarea 11
TRATAMIENTO.

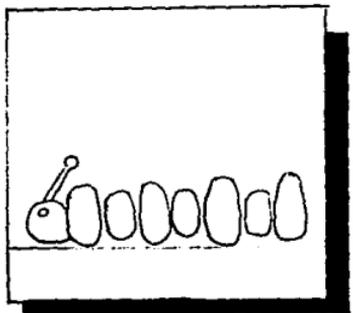


Tarea 12
TRATAMIENTO.

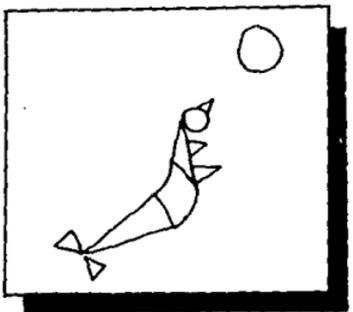
ANEXO 1
"MODELOS DE LAS TAREAS"5



Tarea 13
POSTEST.



Tarea 14
POSTEST.



Tarea 15
POSTEST.

ANEXO 2

"HOJA INDIVIDUAL DE SECUENCIA Y CALIFICACION DE LAS TAREAS"1

NIÑO: _____ GRUPO: _____

PRETBIT

| CONF. OBS. | TAREA | TIEMPO | ERRORES | | | | TOTAL CALIDAD ERROR TAREA |
|------------|--------|--------|------------|---------------|---------------|----------------|---------------------------|
| | Pájaro | | Altura ojo | Altura cabeza | Apertura alas | Posición patas | Colores |
| | Gato | | Orejas | Nariz | Ojos | Patas | Cabeza Colores |
| | Camión | | Cabina | Ventana | Rueda | Rueda | Línea Colores |
| | | | | | | | SUMA: _____ |

TRATAMIENTO

| CONF. OBS. | TAREA | TIEMPO | ERRORES | | | | TOTAL CALIDAD ERROR TAREA |
|------------|-------|--------|------------------|-----------------|----------|---------------------|----------------------------|
| | Arbol | | Estrella | Regalo | Tronco | Esferas | Ovalo Colores |
| | Casa | | Inclinación nube | Triángulo | Ventanas | Cuadrados centrados | Chimenea Colores |
| | Tren | | Llantas línea | Llanta centrada | Cabina | Humo | Cuadrados s/linear Colores |

ANEXO 3
"HOJA DE REGISTRO"

| | | | |
|------------------------------|---|---|---|
| FASE EXPERIMENTAL: _____ | | FECHA: _____ | |
| TIPO DE INSTRUCCION: _____ | | HORA/INICIO: _____ | |
| NOMBRE DE LA TAREA: _____ | | | |
| GRUPO CONTROL | NIÑO: _____ HORA/TERMINO: _____ TIEMPO TOTAL: _____ | NIÑO: _____ HORA/TERMINO: _____ TIEMPO TOTAL: _____ | NIÑO: _____ HORA/TERMINO: _____ TIEMPO TOTAL: _____ |
| SOLICITUD DE AYUDA AL ADULTO | | | |
| GRUPO EXPERIMENTAL | NIÑO: _____ HORA/TERMINO: _____ TIEMPO TOTAL: _____ | NIÑO: _____ HORA/TERMINO: _____ TIEMPO TOTAL: _____ | NIÑO: _____ HORA/TERMINO: _____ TIEMPO TOTAL: _____ |
| SOLICITUD DE AYUDA AL ADULTO | | | |
| OBSERVACIONES | | | |

ANEXO 4
"SECUENCIA GRAFICA AUTO-INSTRUCCIONAL"1*

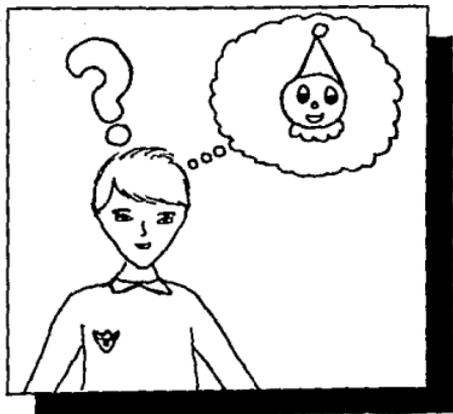


Lámina 1
Determinación de la tarea.
¿Qué voy a hacer?

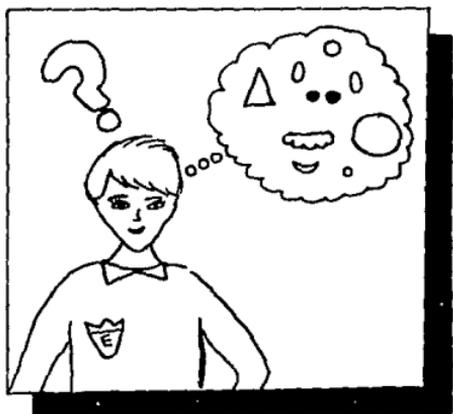


Lámina 2
Selección de materiales.
¿Con qué lo voy a hacer?

*Cada una de las láminas se presentó en medio pliego de papel ilustración.

ANEXO 4
"SECUENCIA GRAFICA AUTO-INSTRUCCIONAL"2

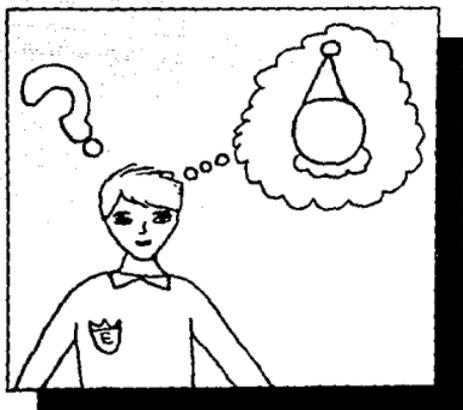


Lámina 3
Planeación.
¿Cómo lo voy a hacer?



Lámina 4
Auto-evaluación durante el
desarrollo de la tarea.
¿Cómo lo estoy haciendo?

ANEXO 4
"SECUENCIA GRAFICA AUTO-INSTRUCCIONAL"3

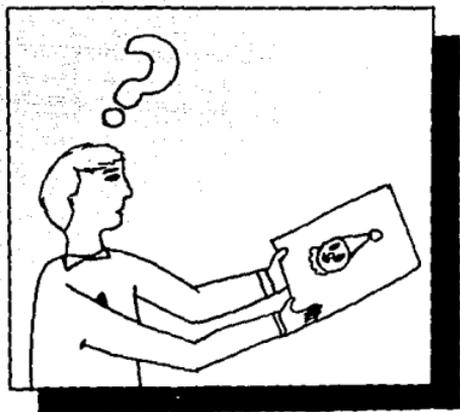
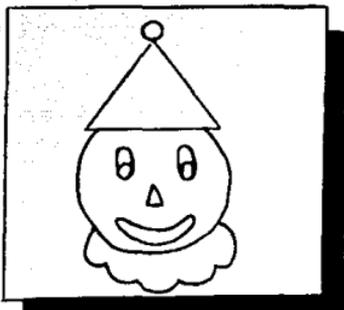
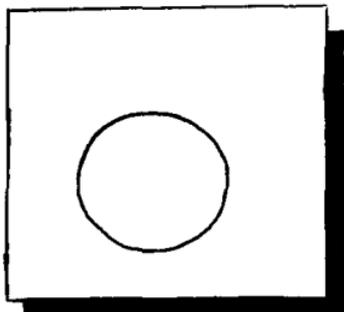


Lámina 5
Auto-evaluación del producto
final.
¿Cómo lo hice?

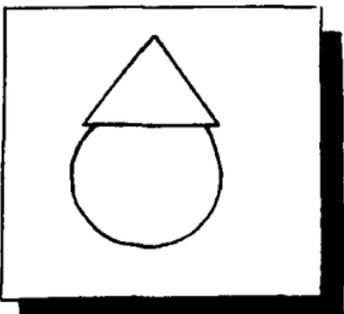
ANEXO 5
***TAREAS DE MODELAMIENTO*1 ***



Tarea 1
Lámina 1
Determinación de la tarea.
Selección de materiales.
Auto-evaluación del producto final.



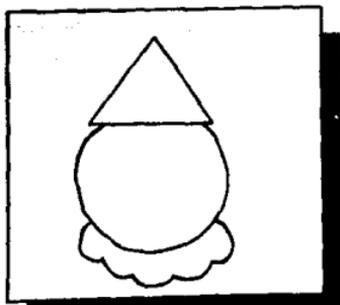
Tarea 1
Lámina 2
Planeación.



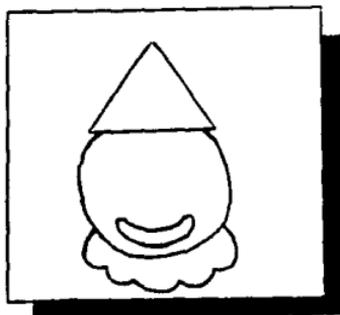
Tarea 1
Lámina 3
Planeación.

*Cada una de las láminas se presentó en una hoja tamaño carta.

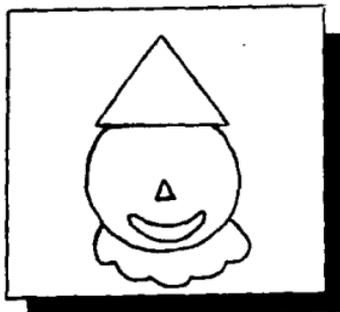
ANEXO 5
"TAREAS DE MODELAMIENTO"2



Tarea 1
Lámina 4
Planeación.

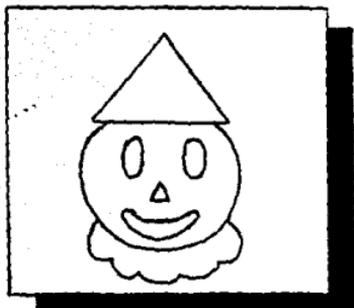


Tarea 1
Lámina 5
Planeación.

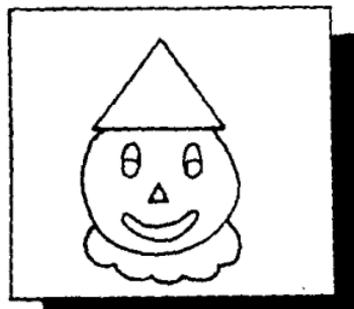


Tarea 1
Lámina 6
Planeación.

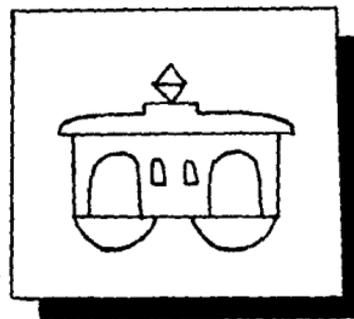
ANEXO 5
"TAREAS DE MODELAMIENTO"3



Tarea 1
Lámina 7
Planeación.

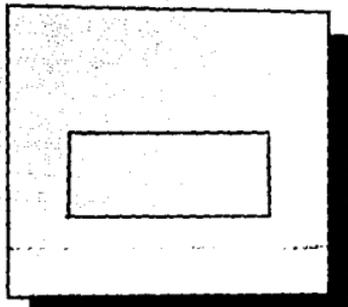


Tarea 1
Lámina 8
Auto-evaluación durante el
desarrollo de la tarea.

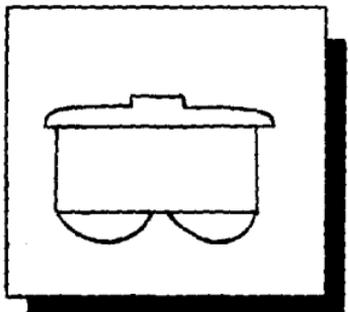


Tarea 2
Lámina 1
Determinación de la tarea.
Selección de materiales.
Auto-evaluación del producto
final.

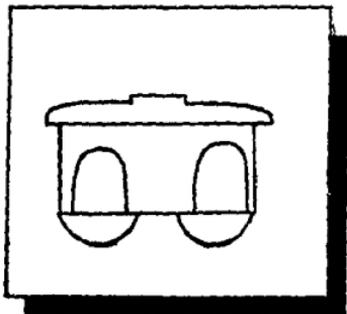
ANEXO 5
"TAREAS DE MODELAMIENTO"4



Tarea 2
Lámina 2
Planeación.

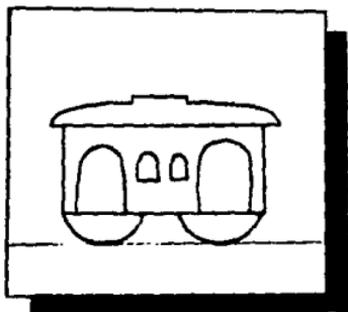


Tarea 2
Lámina 3
Planeación.

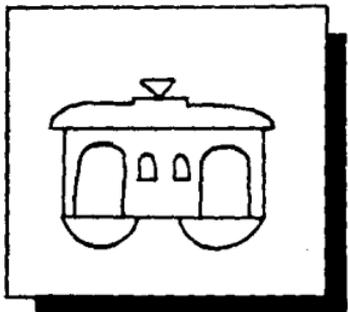


Tarea 2
Lámina 4
Planeación.

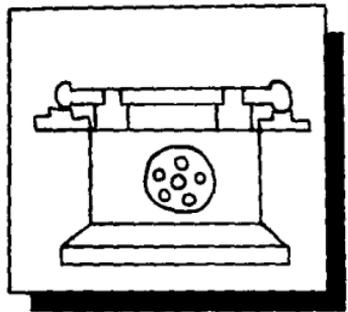
ANEXO 5
"TAREAS DE MODELAMIENTO"5



Tarea 2
Lámina 5
Planeación.

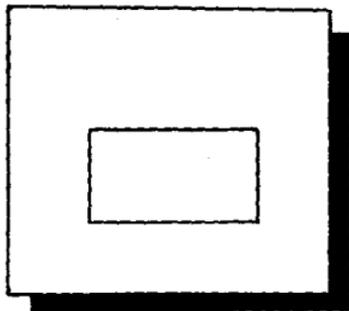


Tarea 2
Lámina 6
Auto-evaluación durante el
desarrollo de la tarea.

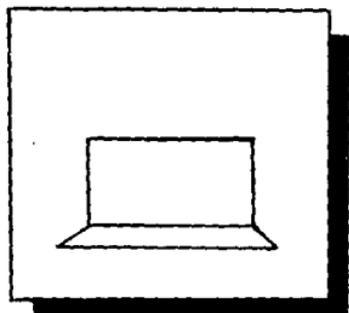


Tarea 3
Lámina 1
Determinación de la tarea.
Selección de materiales.
Auto-evaluación del producto
final.

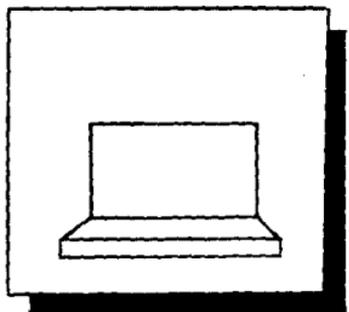
ANEXO 5
"TAREAS DE MODELAMIENTO"6



Tarea 3
Lámina 2
Planeación.

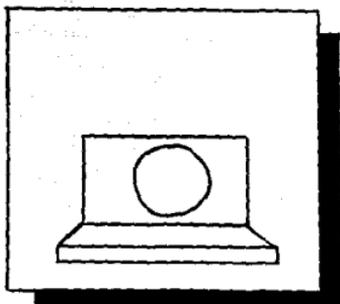


Tarea 3
Lámina 3
Planeación.

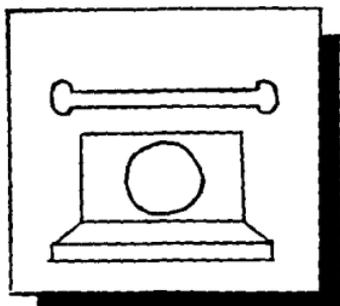


Tarea 3
Lámina 4
Planeación.

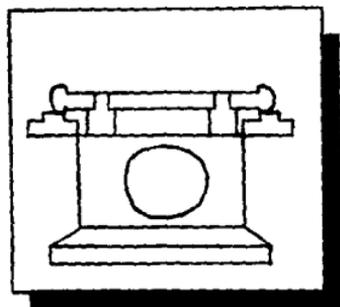
ANEXO 5
"TAREAS DE MODELAMIENTO"7



Tarea 3
Lámina 5
Planeación.



Tarea 3
Lámina 6
Planeación.



Tarea 3
Lámina 7
Auto-evaluación durante el
desarrollo de la tarea.