

CORRESPONDENCIA DECIR-HACER EN PROBLEMAS DE HABITO DE ESTUDIO

Inmaculada Gómez

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

RESUMEN

Se expone la descripción, el análisis, la intervención y los resultados exitosos en un caso de un niño de 11 años de edad que mostraba las siguientes conductas problemáticas: no presentaba el nivel de seguimiento de instrucciones esperado por los padres en diferentes facetas, de seguir instrucciones tras numerosas "reprimendas" y "advertencias" -especialmente del padre-; estaba repitiendo 5º de EGB y los resultados académicos comenzaban nuevamente a ser "desfavorables"; no solía estudiar ni realizar completamente sus tareas escolares, si lo hacía era bajo control aversivo, lentamente y acompañado de quejas;... Se lleva a cabo la intervención en sesiones con el padre, mediante un procedimiento que intenta, especialmente moldear la conducta verbal de éste respecto a los cambios que tenía que llevar a cabo en sus interacciones con el hijo a fin de eliminar los problemas citados. Las estrategias terapéuticas aplicadas (fundamentadas en el análisis funcional del comportamiento) contribuyen a engrosar los trabajos con formas de intervención sencillas, eficaces y escasamente intrusiva a fin de facilitar la adherencia al tratamiento. Además, en el presente caso se intentan aplicar ciertos hallazgos a nivel básico, como pueden ser pautas para el establecimiento de correspondencia decir-hacer.

Palabras claves: SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES, HÁBITOS DE ESTUDIO, CORRESPONDENCIA DECIR-HACER, MOLDEAR PAUTAS DE INTERVENCIÓN.

SUMMARY

A case-study regarding the description, functional analysis and intervention in a case study of an eleven-year-old boy who was successfully treated in several problematic social and academic behaviours. A brief description of these behaviors is: he didn't do homework and when he did, it usually happened slowly, displaying claims, and under aversive control. The intervention was conducted to the father through shaping his verbal behaviour about the changes in his interactions with his son, in order to solve out the problems described above. The therapeutic strategies used in this study - based on applied behaviour analysis- swell both works using easy, effective, non-obtrusive ways of intervention so to increase adherence behavior to treatment; and works applying some basic research findings as the criteria to establish say-do correspondence.

Key words: FOLLOWING INSTRUCTIONS, STUDYING HABITS, SAY-DO CORRESPONDENCE, SHAPING GUIDELINES OF INTERVENTION.

Los problemas relacionados con las áreas académicas y la falta de motivación por el estudio son cada vez más frecuentes, llegando a desembocar, en múltiples ocasiones, en fracaso y absentismo escolar (Aguilar y DeLebl, 1987).

La casuística que se aborda podría ampararse en la extensión de problemas de aprendizaje, de fracaso escolar, de motivación, de hábitos de estudio y de seguimiento de instrucciones; aunque las características específicas del problema se definen en el contexto individual y en función de las peculiaridades del sujeto en cuestión (Luciano, 1989). Por otro lado, su abordaje terapéutico estaría en consonancia con una forma de intervención conductual-funcional o funcional-natural en la que resulta relevante tratar de alcanzar la adherencia a procedimientos con mínima intrusividad, entendiendo ésta como la utilización de un mínimo número de componentes, elegidos a partir de un minucioso análisis funcional del repertorio actual hasta la consecución de los objetivos finales; resaltando la naturalidad y el cuidado en no interferir demasiado en la rutina diaria del niño y de su entorno (escuela y familia), supeditando la incorporación de procedimientos más estructurados

y complejos a las carencias que objetivamente se pudieran manifestar con procedimientos más sencillos y naturales (Ayllon, Garber, y Allison, 1977; Luciano, 1989, 1992, 1993; Luciano y Herruzo, 1993; Molina, Gómez, Luciano y Herruzo, 1993; Pérez, 1993).

A continuación se presenta un estudio de caso en el que se interviene bajo las directrices antes citadas para la resolución de problemas académicos acompañados de hábitos de estudios inapropiados, resaltando el uso del procedimiento de *correspondencia decir-hacer*. Esto es, unificar y extender el uso de decir-hacer a diferentes problemas (como en este caso, hábitos de estudio) en el abordaje terapéutico de mínima intrusividad (véase Herruzo y Luciano, 1994; Luciano, Vilchez y Herruzo, 1992).

DESCRIPCIÓN DEL CASO

Raul es un niño de 11 años que cursa 5º de E.G.B. (Enseñanza General Básica) en el momento de la intervención. Su padre acude a la Unidad Clínica Infantil (*) y describe (durante la entrevista inicial) las siguientes cuestiones como muy preocupantes:

- Su hijo repite 5º de EGB (por primera vez).
- Indica que Raul "no está motivado por la escuela y no le gusta estudiar", informando que pasa la mayor parte de las tardes jugando en la calle con los amigos en lugar de hacer los deberes. El padre considera que el niño "se toma la escuela y los estudios a la ligera", "no es responsable para sus estudios", "se deja llevar por esos amigos que no estudian y son repetidores".
- Tras numerosas reprimendas y amenazas, el padre suele conseguir que el niño se disponga a hacer los deberes, pero los hace lentamente, no manteniendo la atención, interrumpiendo constantemente su ejecución, durante este tiempo se queja asiduamente, y con frecuencia deja los deberes o tareas escolares por concluir.

(*) Servicio Clínico ubicado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada y dependiente de la asignatura de Psicopatología del Desarrollo, bajo la dirección de la Prof.^a Dr.^a M. Carmen Luciano Soriano.

- En general, no sigue instrucciones de los padres, quienes le consideran "un niño desobediente y perezoso".
- La maestra informa al padre (en presencia de Raul) de igual forma (o similar) en lo referente a la "actitud" del niño en el colegio, en tanto que muestra escasa atención en clase y entrega los deberes no finalizados.
- La primera evaluación trimestral del presente curso arroja los siguientes resultados: de 7 asignaturas ha suspendido todas excepto Ciencias Naturales y Educación Física.

Intentando ahondar un poco más en el análisis funcional del problema, en esta entrevista inicial, se obtiene información adicional referida a las interacciones habidas entre los padres y el niño relacionadas con las conductas consideradas problema y se recaba información sobre el repertorio general y aspectos motivacionales del niño, en la dirección señalada en Luciano (1989).

La información recogida permite dilucidar que (1) el niño inicia las tareas escolares bajo control aversivo; esto es, tras numerosas instrucciones acompañadas de advertencias referidas a posibles castigos si no estudia. (2) No se administran claras y sistemáticas contingencias diferenciales por el seguimiento o no de instrucciones (el cumplimiento o no de tareas). Es decir, en lo que se refiere a la administración de contingencias, pese a las diversas y constantes amenazas, Raul es castigado a veces (unas veces si y otras no) por no obedecer o no llevar a cabo sus tareas. Cuando se aplica el castigo se presenta de forma muy demorada y, por tanto, no contingente a la conducta objetivo; con frecuencia no se especifica por qué se está castigando, si se hace es en referencia al "niño por ser tal o cual", no a la conducta realizada por el niño; si se aplica un castigo no se suele llevar a cabo de forma completa; y no se valora la calidad-cantidad del castigo en función de la gravedad de la conducta a castigar, es decir, se castiga indiscriminadamente; se suele regañar antes de comprobar si se ha seguido o no la instrucción. Paralelamente, y como es frecuente en estas pautas o estilos de educación (principalmente aversivas y focalizadas en lo negativo), cuando el niño hace algo bien, no ocurre nada especial, no se potencia de ninguna manera, se ignora o, por el contrario, se le presta atención sólo cuando el niño la requiere (por ejemplo: si

el niño le dice al padre que ha hecho los deberes, o ha cumplido con su estudio el padre le contesta que "así no le regaña", "no se pelea con él ni le castiga").

En definitiva, hacer los deberes, estudiar y obedecer son descritos por el padre como una forma de evitar castigo (es decir, cumplirían la función de episodios de reforzamiento negativo). Las consecuencias asociadas a las tareas escolares son en su mayoría de castigo ineficaz en su propósito de mejorar el comportamiento inadecuado del niño.

De otro lado, se obtiene información sobre algunas facetas positivas, haciendo que el padre recuerde algunas instrucciones que el niño cumpla de forma adecuada (rápidamente y sin quejas) y, además, se consigue que el padre concluya que estas instrucciones son seguidas porque implican hacer algo que a Raul le gusta.

Se recoge información sobre la rutina diaria del niño en un día escolar y se solicita al padre una lista de todas las actividades y cosas que le gustan a su hijo (lista que entregó en la siguiente sesión y recogía actividades como: conducir el automóvil de su padre, montar en bicicleta, visitar a sus abuelos, actividades deportivas, etc).

En síntesis, se valora que efectivamente existe un problema, especialmente para los padres que ven desvanecerse las expectativas o proyectos para su hijo (como que estudie y pueda llegar hasta un nivel universitario), para la maestra que muestra quejas del comportamiento de Raul en clase y su rendimiento académico, y en previsión de problemas futuros para el niño en tanto que este bajo rendimiento académico pueda acabar en fracaso escolar (p.e.: repetir cursos, tener que abandonar el colegio, no cubrir los criterios normativos, ...). Ante tal juicio, se plantean como *conductas objeto* de intervención las que siguen:

- 1.- Estudiar o hacer los deberes todos los días a una hora preestablecida.
- 2.- Ser puntual en la hora de ponerse a estudiar o hacer los deberes.
- 3.- Atender y ser responsable en clase (p.e.: no hablar en clase, no dar bromas, participar en tareas o exposiciones de clase,....),

que se irá midiendo en función de las opiniones y verbalizaciones de la maestra.

- 4.- Llevar a clase todos los deberes totalmente finalizados.
- 5.- Llevar los deberes limpios y mejorar la caligrafía.
- 6.- Mejorar los resultados parciales o rendimiento académico, que se valorarán no sólo por los informes o retroalimentación de la maestra (tanto al niño como al padre), sino también por las notas parciales de ejercicios o controles de evaluación.
- 7.- Mejorar (superar el máximo de objetivos) las notas de exámenes en las diferentes asignaturas.
- 8.- Intentar que los valores, creencias y/o "proyectos" o "expectativas" del niño sean acordes a los de los padres.

Siguiendo las pautas enfatizadas en Luciano y Herruzo (1993), *se decidió intervenir directamente* en tales problemas mediante modificaciones en las interacciones entre padre-hijo. En definitiva, el foco de intervención será en todo momento: (a) cambiar el modo de actuar del padre -su forma de interactuar con el niño- respecto a las conductas objetivo, antes planteadas; y (b) crear un clima propicio al seguimiento de instrucciones por parte del niño. No obstante, a fin de facilitar la generalización, y para que el problema no quede focalizado entre padre-hijo, se sugería que la madre siguiera las mismas pautas indicadas al padre.

Por tanto, a la luz de la información recogida en la primera entrevista y ante el análisis funcional realizado, se inicia la intervención sobre las interacciones descritas por el padre, *pese a no tener datos más exhaustivos, directos y completos (con una base más tactual o cercana a la experiencia directa como apunta Luciano, 1992) que ayudaran a contrastar las descripciones llevadas a cabo por el padre en la entrevista.* Hubo que prescindir de tales datos debido a la urgencia planteada por el padre por solucionar el problema.

INTERVENCIÓN

En esta primera sesión, *se comentaron o sugirieron al padre* ciertos aspectos más directamente relacionados con el problema y aspectos generales de cómo interactuar en otras situaciones. Se

ejemplificaban pautas alternativas de enfrentarse con ciertas situaciones conflictivas, *cuestionando y razonando diferentes soluciones* (soluciones adecuadas e inadecuadas, especificando por qué son o no adecuadas).

Concretamente, *las pautas de intervención* fueron:

1.- Explicar y ejemplificar al padre el *procedimiento para establecer correspondencia decir-hacer sobre los dos objetivos prioritarios y principales focos de intervención* (por demanda del padre), que se concretaron en dos requisitos a cubrir por Raul:

(a) estudiar (dejando de jugar con sus amigos) o hacer los deberes todos los días puntualmente a una hora establecida en función de su horario escolar y extraescolar (por ejemplo: respetando horas para jugar, ir a clases de música, ir a catequesis, y otras actividades);

(b) permanecer estudiando un tiempo determinado, que debían establecer de mutuo acuerdo padre e hijo, comenzando con un criterio bajo (p.e.: menos de una hora) para luego ir subiendo gradualmente (sin establecer un tiempo fijo, sino en función de la rutina del niño, de la planificación de un día y de una semana, en función del aumento previo, aunque en general se le proponía subir de unos 10 a 20 minutos cada semana).

Este procedimiento lo guiaba el padre quien a su vez se lo sugería al niño como un juego o reto a alcanzar. A principio de la semana establecían, padre e hijo, los llamados criterios de obediencia (*los haceres*, esto es, las horas y momentos en los que se comenzaría a estudiar o hacer los deberes cada día de la semana y el tiempo de permanencia); estos acuerdos o promesas (*los decires*) sobre lo que iba a hacer el niño cada día de la semana son registrados por el padre en su agenda al igual que las consecuencias por correspondencia decir-hacer (la recompensa que recibirá al final de la semana, quedando explicitado de forma muy abierta y ambigua tanto el reforzador en sí como el criterio de reforzamiento).

El padre proponía (se le aclaraba que no se trataba de advertir con posibles castigos por no realizarlo) al hijo que cada día le preguntaría si había cumplido lo prometido. Esto es, si había hecho lo que juntos habían establecido "debía hacer", lo apuntaría en su agenda (la del padre) cada noche (lo registraría con un "sí"), y al

le dirá nada al niño, sólo si éste preguntara o se preocupara se le daría una respuesta vaga y ambigua (p.e.: "ya veremos como acaba la semana", "veremos si puedes conseguir algo, todavía no se puede saber", ...). (Véase en Tabla 1 el esquema básico de proceder realizado con el padre en sesión y que éste usaba como guía y recordatorio).

2. - *Sensibilizar y enseñar al padre*, mediante diferentes ejemplos de su interacción con el niño y de situaciones en las que se plantean los problemas citados, *a observar, atender y reforzar todo lo funcional y adaptativo que haga su hijo, no focalizarse sólo en lo negativo* (esto es, lo que no hace o hace mal). Por ejemplo, en la propia sesión nos ayudábamos de hechos o descripciones del padre sobre las instrucciones que sí sigue Raul, planteando al padre la necesidad de valorar qué se podría hacer para que su hijo siguiera las instrucciones y concluyendo que "le tendría que gustar seguir las y hacer lo que en ellas se le pide".

Siguiendo en esta pauta de intervención, se intenta focalizar la atención del padre sobre formas de comportamiento positivas de Raul referidas al área académica en vez de resaltar el aspecto negativo. Para ello se le pide que intente recordar y describir algo positivo en este sentido; en ese contexto el padre considera que tras las vacaciones de Navidad su hijo ha estado dos semanas haciendo los deberes aunque relaciona el cambio a que ha estado estudiando con una prima. Sin embargo, el niño tras esas dos semanas ha solicitado al padre que fuera a hablar con la maestra en lugar de cuando va mal (pero el padre no cumple esta demanda). Se aprovecha este evento para explicar al padre que justamente ese es un indicio de cómo con una motivación adecuada el comportamiento del niño puede cambiar, cómo es necesario atender estos episodios adaptativos y recompensarlos (p.e.: se le hace reconocer que hubiera sido favorable ir a hablar con la maestra para que le informe de los logros de Raul, ...). En esta línea y con la misma estrategia se continuó con diferentes ejemplos, con diferentes pautas a realizar a partir de ahora por el padre, tanto en esta como en posteriores sesiones. En todo momento, la clave estaba en moldear las verbalizaciones del padre sobre las pautas que debería seguir ante diferentes situaciones conflictivas; intentando

que en lo posible fueran propuestas por el padre con las necesarias ayudas del terapeuta.

3.- *Razonar al padre (mediante el uso de diferentes ejemplos positivos y negativos) diferentes pautas para cambiar la forma de dar las instrucciones a su hijo, algunas de ellas:*

- (a) Anticipar las instrucciones que habrá de seguir; esto es, si a las 6,30 de la tarde ha de hacer los deberes indicárselo a la hora de comer, no sólo cuando llegue la hora de realizarlos.
- (b) Recordar en diferentes momentos del período de demora hasta el seguimiento de instrucciones las tareas e instrucciones que se habían establecido iban a cubrirse.
- (c) Presentar al niño las instrucciones y tareas como sugerencias, como "retos" a cubrir, no como algo que el niño "está obligado a hacer".
- (d) Enseñar a los padres a emitir instrucciones "positivas" (en forma y contenido), peticiones o sugerencias, en lugar de órdenes o mandatos. Además, remarcando los aspectos positivos por seguir las instrucciones (realizar las tareas). Hasta ese momento se amenazaba y se describía lo negativo, o lo que ocurría por no obedecer.
- (e) Plantear criterios no excesivos y a corto plazo; esto es, exigir al principio muy poco, para garantizar que se van a seguir las instrucciones y cubrir los criterios de ejecución. Luego se irán aumentando los criterios (por ejemplo: el tiempo de tarea escolar, de estudio, el número de deberes, los criterios de limpieza y de correctos de los ejercicios escolares, ...).
- (f) Dar instrucciones claras y concisas al principio.

4.- *Enseñar al padre a discriminar y reforzar socialmente el seguimiento de instrucciones por parte de Raul, tanto lo que ya se esté dando como lo que se comience a dar de ahora en adelante, por mínimo que pueda parecer. Esta pauta es ejemplificada a través de propuestas al padre en lo referente a algunas conductas gobernadas por reglas o bajo seguimiento de instrucciones que el niño ya presenta pero no han sido atendidas hasta ahora (p.e.: qué y cómo deberían haber respondido los padres ante hechos como los señalados en la pauta primera y segunda antes señaladas).*

5.- *Explicar al padre el mal uso que se suele hacer del castigo,*

en general. Se muestra al padre con la ayuda de diferentes ejemplos y cuestiones que el castigo está indebidamente aplicado cuando: (a) no es contingente o inmediato a la conducta objetivo (a eliminar o disminuir); (b) es asistemático (una misma conducta es castigada unas veces, otras no); (c) es aplicado y referido a la persona en lugar de al hecho o la conducta que esa persona realiza.

6.- *Enseñar al padre* (mediante ejemplos e intentado que en cada paso o planteamiento él sea quien proponga alternativas y el terapeuta sólo sea el que las valore llegando juntos a establecer la pauta a seguir) *cómo puede hablar con su hijo para que vaya adquiriendo los valores que los padres desean con respecto al estudio y aspectos vocacionales.* Por ejemplo, se planteaba el objetivo de convencer al hijo para que prefiera estudiar en lugar de trabajar desde muy joven "en hoteles" (como ya había verbalizado Raul a su padre y es habitual en otros jóvenes de su entorno). Comenzar las conversaciones dando al niño iniciativa para expresarse, mostrando el padre empatía y valorando de entrada la opinión que puede dar su hijo sin coacción sino como una petición de su ayuda o sugerencias (p.e.: "quiero saber tu opinión sobre tal ...", "como ya eres responsable me gustaría que habláramos sobre cosas importantes del futuro", ...); no imponer el padre su opinión; exponerle los diferentes trabajos a los que cualquier persona puede acceder (ej: estudiar, trabajar de camarero, en una tienda, en el campo, ...), pero que sean personas del entorno actual del niño; describir y debatir juntos las diferentes ventajas e inconvenientes de cada trabajo, a ser posible ejemplificándolo en personas conocidas y allegadas al niño; tras esa exposición comentar a Raul que en el futuro él tendrá que decidir qué quiere hacer, será libre de elegir dentro de las posibilidades que tenga, y a ellos (sus padres) les gustaría que siguiera estudiando, exponiendo las razones de ello y ejemplificándolo en alguna persona allegada al niño (modelos positivos y funcionales para el niño).

7.- Por último, *se le aconseja al padre que -tal como demandó Raul- fuera a hablar con la maestra ahora que llevaba dos semanas haciendo los deberes.* Y seguir en la misma línea reconociendo los logros de su hijo por mínimos que sean, *e intentar que la maestra siga pautas similares en ese momento y, si es posible, se extienda*

su aplicación al contexto de clase. Esto ayudará probablemente a que se consiga y fortalezca un mejor rendimiento académico de Raul y un comportamiento adecuado en clase.

RESULTADOS

Los resultados en cada una de las conductas objetivo antes planteadas se pueden apreciar en la Figura 1 con un signo (-) cuando esa conducta no se dá o no se ha conseguido; (+) cuando se consigue ese objetivo; (+/-) cuando comienzan a darse cambios pero no está totalmente alcanzado el objetivo; y (?) cuando no hay datos sobre ese objetivo, bien por no ser recogido o por no tener lugar (p. e.: notas de exámenes cuando no se han dado).

Resumidamente, vemos cómo los resultados comienzan a ser favorables desde la primera semana de intervención. Los progresos se reafirman durante el resto de la intervención y se mantienen en sucesivos seguimientos:

1.- La correspondencia decir-hacer desde el principio era del 100%, de forma que desde que se comenzó a aplicar dicho procedimiento el niño estudiaba o hacía las tareas escolares todos los días acordados y permanecía el tiempo establecido. Este tiempo comenzó con 1 hora y en los contactos de seguimiento se constata que no descendió de 1 hora y 45 minutos a 2 horas. Cumplía este horario a diario, y si algún día no podía hacerlo por alguna causa justificada lo recuperaba en otro momento, incluso en otro día. Además, desde la segunda semana de intervención el padre le propuso y su hijo aceptó (y cumplió) cubrir algunas horas de estudio en el fin de semana, elegidas por el niño -sin existir criterio previo-

Al dar por finalizada la intervención las ayudas (o control del padre) habían sido totalmente desvanecidas: el padre no registraba, aunque chequeaba indirectamente (y sin ser muy evidente para Raul) las anotaciones de su hijo en la agenda; no existían reforzadores extras a final de semana. No obstante, hay que matizar que los reforzadores de final de semana, como tal, se fueron eliminando desde la 5ª semana de intervención de una forma poco ortodoxa -no gradualmente, de forma accidental y sin planificación,

por olvidos del padre; aunque quedaron relegados a recompensas de algunos resultados en clase y exámenes aprobados, tanto parciales como finales (pasando a ser contingencias más naturales y habituales; véanse últimas semanas de intervención).

2.- La puntualidad desde la primera semana supuso un logro, el niño comenzaba a estudiar o hacer sus deberes a la hora preestablecida; tras un período de juego con los amigos se marchaba a su casa para estudiar, sin necesidad de recordatorios por parte de su padre.

3.- Desde la primera semana de intervención mejoró la atención del niño en clase, y así lo verbalizaba la maestra tanto al niño como al padre en sus consultas (que se convirtieron tras numerosos requerimientos del terapeuta en periódicas y asiduas). No se dieron más quejas al respecto.

4.- Desde la primera semana el niño completaba todos los deberes. Si bien el padre desconocía si estaban realizados correctamente, parece ser (por las verbalizaciones del niño y por lo expuesto por la maestra tras la segunda semana de intervención) que sí eran correctos.

5.- El padre al igual que la maestra informaban de algunas mejoras y cambios en la presentación de los deberes, sobre todo en orden y limpieza, no mejorando excesivamente la caligrafía. Lograr esto necesitaría de ayudas y correcciones adicionales, que se le sugirieron al padre (bien para realizar a nivel de la escuela o de la casa), pero que no se llevaron a cabo durante el transcurso de la intervención. No obstante, en el último (5º) contacto de seguimiento se nos ha comunicado que el niño está acudiendo a clases de apoyo para estas y otras cuestiones académicas.

6.- Los resultados parciales en clase (información obtenida a través de: los ejercicios, las verbalizaciones espontáneas de la maestra al niño, y las veces que le preguntan en clase) comenzaron a ser positivos ya en la segunda semana de intervención.

7.- El cambio más valorado a nivel social consistió en la obtención por parte de Raul de una calificación de sobresaliente a final de la 6ª semana de intervención en un examen de Lenguaje (que hasta ese momento suspendía). Esta mejora en las calificaciones escolares siguió produciéndose posteriormente en la 9ª semana, en

la que Raul aprueba dos exámenes, y a final de la 10ª semana (antes de vacaciones de Semana Santa) el boletín de notas del segundo trimestre arroja unos resultados muy favorables, comparativamente con las notas del primer trimestre (véanse éstas en la información de la entrevista inicial), de siete asignaturas se presentan seis aprobadas (de ellas tres notables) y tan sólo una asignatura suspensa (Ciencias Sociales). Como resultado más significativo, podemos ver en la Figura 1 (indicado mediante el signo +*) cómo al final de curso Raul aprobó todas las asignaturas, cuatro de ellas con notas excelentes -notables y sobresalientes-.

Este desenlace final tan favorable nos fue comunicado por teléfono (en el segundo contacto de seguimiento), con una gran satisfacción por parte del padre, el cual mostraba una actitud totalmente positiva y acorde a la perspectiva que se había intentado moldear durante los meses de intervención: describiendo las calificaciones de su hijo, resaltando los avances -como nunca hizo- de forma progresiva y comparativa desde principio de curso hasta final y valorando los cambios paulatinos.

8.- Con respecto a valores, creencias o "expectativas" que se deseaban transmitir a Raul, durante la 1ª y 2ª semana de intervención tuvieron lugar varios acontecimientos, verbalizaciones del niño o anécdotas donde se pueden apreciar cambios en sus "proyectos". Por ejemplo, el niño aconseja a su prima (que ha tenido varias llamadas de atención en clase por estar distraída) que de seguir así la "ve yendo a trabajar al campo", "a coger aceitunas mientras él esta sentado en una oficina".

A final de curso el niño verbaliza a sus padres lo agradable de sacar buenas notas, describe ciertas "expectativas" futuras de poder estudiar como algunos familiares suyos, etc ...

Además, a comienzos del siguiente curso escolar estas verbalizaciones y "creencias" se mantienen: el niño parece muy motivado por la escuela, deseoso de obtener buenas calificaciones, de llevarlo todo bien al colegio y de empezar a estudiar. De hecho, los resultados siguen siendo muy favorables en clase y en los primeros exámenes parciales del siguiente curso -tal como nos ha sido comunicado por teléfono y contrastado con un familiar de contacto en el tercer y cuarto seguimiento-. Cabe añadir que en el último

FIGURA 1

Conductas Objetivo	SEMANAS DE INTERVENCIÓN															SEGUIMIENTOS				
	1°	2°	3°	4°	5°-6°	7°-8°	9°	10°	11°	12°	13°	1°	2°	3°	4°	5°				
Entrevista Inicial	-																			
(1) Corresp decir-hacer: Estudiar-deberes (Tiempo en min.)	(60)	(75)	(75-90)	(90-135)	(105-150)	(105-150)	(Se mantiene entre 105-150 min. o más, por objetivos académicos)					+	+	+	+	+				
(2) Puntual.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+				
(3) Atender en clase	+/-	+	¿	¿	+	+	+	¿	¿	+	+	+	+	¿	+	+				
(4) Llevar todos los deberes a clase	+	+	+	+	+	+	+	+	¿	+	+	+	+	¿	+	+				
(5) Limpieza y caligrafía.	¿	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	¿	¿	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+				
(6) Resultados parciales en clase.	+/-	+	¿	¿	+	¿	+	+	¿	+	+	+	+	¿	¿	+				
(7) Notas en exámenes	¿	¿	¿	¿	+	¿	+	+	¿	¿	¿	¿	+*	¿	¿	+				
(8) Valores acordes a padres.	+/-	+	¿	¿	+	¿	¿	¿	¿	¿	¿	¿	+	+	+	¿				
Sr+ final	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	-	¿	¿				
Control	P	P	P	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿	¿				

+ = Presencia de conducta objetivo; - = Ausencia de conducta objetivo; +/- = Comienzan a aparecer cambios; ¿ = No hay datos; P = Padre, controla y registra; N = Niño registra; +* = Niño registra; + = Excelente calificación; Sr+ final = Reforzadores extras a final de semana

contacto de seguimiento hemos apreciado que no sólo se mantienen los logros académicos, la adecuada motivación y disposición hacia la escuela, sino que se están superando algunos de los déficits propiamente académicos (p.e.: ortografía, no cubrir requisitos para el total entendimiento y ejecución en ciertas asignaturas, ...) al acudir Raul a clases de apoyo.

Finalmente, en la Figura 1 se muestra:

(a) cómo los reforzadores extras (Sr+ final) de final de semana por correspondencia decir-hacer eran desde un principio suministrados de forma intermitente al igual que el apoyo social (que no se registraba sistemáticamente, sólo se le preguntaba al padre si los aplicaba -ya que tendía a obviarlos-);

y (b) cómo pasa el control o registro del padre (P) al niño (N). A este fin uno de los reforzadores acordados fue regalar al niño una agenda para anotar sus logros (sus "sies" en obediencia y puntualidad).

DISCUSIÓN

En resumen, *tras tres meses desde la entrevista inicial ya estaban las conductas objetivo en mantenimiento y seguimiento.*

No obstante, es necesario puntualizar *ciertos problemas acaecidos poco antes de entrar en la fase de seguimiento:*

- El padre, una vez conseguido los objetivos prioritarios (concretamente desde la 10ª semana), fue "relajando los criterios y objetivos", llegando a presentar por esas fechas dos actuaciones "típicas de su larga historia punitiva":

(1) Amenazó al niño con castigos por haber "mentado" en lo referente a completar su horario o cumplimiento de objetivos en la agenda. Esta actuación se le replantea al padre en sesión (intentando que llegue a considerarla excesiva para la conducta dada) se corrige y se intentan moldear las verbalizaciones de éste; no obstante, se muestra algo reticente a colaborar y tiende a justificar su actuación, ante lo cual se determina instruir pautas concretas referidas a no castigar en esas situaciones y "pensar antes de actuar teniendo en cuenta ciertos parámetros".

(2) A la siguiente semana del hecho que acabamos de describir (11ª semana de intervención) castigó de forma demorada y descompensada al niño por haber olvidado registrar; y se produjo un efecto contraproducente para cambiar el uso inadecuado del castigo (ya que accidentalmente esta actuación inapropiada del padre fue reforzada): tras este castigo tan inapropiado todo volvió a la normalidad y el niño no olvidó más registrar, lo cual es justificado por el padre como producto o efecto del castigo aplicado. Pese a que en las sesiones se intentó mostrar lo inadecuado de este hecho, no pareció surtir efecto al menos en las verbalizaciones del padre -quien no admitía o analizaba dicha actuación como desmesurada e inapropiada al hecho acaecido-.

Intentando hacer "a posteriori" un análisis de lo acaecido: puede que la actuación del terapeuta (sus correcciones) fuera algo intrusiva al mostrar con excesiva evidencia el error cometido por el padre, lo que pudo contribuir a que éste lo justificara y se resistiera a admitir otras formas de análisis. Además, (mediante datos recabados por el familiar) se tiene constancia de que los cambios favorables en las interacciones del padre con su hijo estaban muy circunscritos a los problemas objeto de intervención (hábitos de estudio y resultados en la escuela) pero no se había generalizado (al menos no lo deseable) a otras facetas ni a otras personas, por tanto se mantenía en parte (aunque con menor frecuencia e intensidad) la tendencia del padre a interacciones punitivas.

Pese a sugerencias del padre de distanciar las sesiones fué convocado en dos ocasiones más para controlar que no se repitieran los eventos desafortunados antes citados, orientar con respecto al desvanecimiento e indicar posibles soluciones (ejemplificadas y razonadas) sobre problemas colaterales presentados como: no retirar bruscamente los reforzadores sociales, evitar las comparaciones que el niño hace con respecto a su hermana, y prevenir las distracciones del estudio que estaba observando el padre. Se enfatizaba en sesión la necesidad de intervenir en este sentido -aunque el padre lo considerara de menor importancia-, se ejemplificó la forma de intervenir ante algunos de estos problemas y se le proporcionó una guía a seguir (véanse las reglas a cumplir al respecto en Tabla 2).

TABLA 2

REGLAS A RECORDAR Y CUMPLIR EN EL PERIODO DE SEGUIMIENTO:

- NO OLVIDAR: Hacer más énfasis en lo que se va consiguiendo, reconocer los logros obtenidos.
- CUANDO EL NIÑO UTILICE COMO REPROCHES Y JUSTIFICACIONES COMPARACIONES CON SU HERMANA No comentarlas (ni para censurarlas), no decir nada al respecto, ignorar, no justificarlas ni razonarlas.
- SEGUIR RECOMPENSANDO EL CUMPLIR LAS TAREAS Y LOS HORARIOS QUE EL PROPIO NIÑO SE MARQUE: Hacerle explícito nuestro interés, alabarle tal logro, y por esfuerzos y logros "extras" (no acordados ni previstos) de vez en cuando "algo extra" (p.e.: regalo especial). Recordar: UN ESFUERZO EXTRA HA DE SER RECOMPENSADO.
- PARA EVITAR DISTRACCIONES EN EL ESTUDIO Y FOMENTAR EFECTIVIDAD DE ESTE:
 - (1) Cinco minutos antes de comenzar a estudiar sugerir al niño que revise todo lo que va a necesitar para tal fin. No basta con indicarle que lo haga, sino que ha de hacerlo con ayuda y supervisión del padre, al menos algunas ocasiones. Por ejemplo, que el niño se cuestione: "¿Qué me hace falta?" y tras revisarlo prepare el material de cada asignatura y en el orden que vaya a realizarlas.
 - (2) Establecer y programar descansos y cambios de tarea. Pensar en este tiempo si necesita hacer algo (p.e.: ir al cuarto de baño, leer algún material no escolar, ver algo de corta duración en televisión, hablar con alguien, etc ...). Y al acabar los periodos de descanso, antes de reanudar la tarea "parar", "pensar" y planificar qué va a hacer a continuación.
 - (3) Si "se le ocurre algo mientras estudia" apuntarlo en un papel o nota para hacerlo cuando acabe la tarea presente.

- De otro lado, se enfatizó al padre la necesidad de corregir posibles "lagunas" y errores académicos que pudieran existir y no permitían avanzar a Raul todo lo debido. No obstante, ni los padres mostraron excesiva colaboración, ni las sugerencias transmitidas a la maestra mediante el padre resultaron exitosas. Tan sólo, el familiar que acompañaba al padre en las sesiones se ofreció a intervenir, evaluando el contexto y el método de estudio del niño y propor-

cionando a éste ciertas estrategias o recomendaciones para facilitar y hacer más efectiva su labor de estudio. En este sentido, hay constancia (en el último contacto de seguimiento) de que se está interviniendo de forma efectiva en diferentes facetas académicas en clases de apoyo o complementarias (a cargo del colegio).

Salvando los problemas planteados *consideramos relevante el análisis de este caso* al suponer unas pautas de intervención funcionales, poco intrusivas y muy autónomas para conseguir cambios en hábitos de estudio, seguimiento de instrucciones y formación de valores. Añadiendo el hecho de intervenir en condiciones muy naturales del entorno del niño -no suponiendo la intervención un costo elevado ni incompatibilidad con la vida cotidiana del niño y de su familia-, conseguir una alta implicación del padre -al ser uno de los factores claves de intervención- y un cambio en algunas pautas de interacción familiar, un cambio contextual.

Este trabajo encajaría en una línea de intervención ya señalada en diferentes trabajos (Luciano y Herruzo, 1993; Molina, Gómez, Luciano y Herruzo, 1993), caracterizada a grandes rasgos por: (a) realizar intervenciones de efectos rápidos, con mínima intrusión, basada en principios del Análisis Funcional del Comportamiento; (b) moldear (mediante sugerencias y ejemplificaciones, sin indicaciones directas) las verbalizaciones de los padres respecto al problema y las descripciones de las pautas a realizar como componentes del tratamiento, para dotar a los padres de cierta autonomía y control de situaciones problemáticas, no necesitando instrucciones directas y específicas a cada momento y situación; (c) huir del uso de etiquetas, clasificaciones y diagnósticos clásicos que no permiten seleccionar formas y elementos de intervención (Luciano, 1989), y optar por un análisis funcional de las interacciones conocidas (por datos de fuente indirecta como son las descripciones realizadas por el padre del niño) y planificar objetivos funcionales de intervención; (d) evitar en lo posible trabajar con los "clientes" (en este caso el niño) en contextos "más clínicos" y evitar el uso de estrategias de intervención y evaluación más estructuradas y sistematizadas (p.e.: cuestionarios, autoinformes, programas múltiples de tratamiento,...), por contra trabajar en contextos familiares y con intervenciones poco intrusivas y de bajo costo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, G. y De Lebl, B.** (1987). *Conductas problema en el niño normal. Programas preventivos y terapéuticos. Guía para padres y maestros.* México: Trillas.
- Ayllon, T. ; Garber, S.W.; y Allison, M.G.** (1977). Behavioral Treatment of Childhood Neurosis. *Psychiatry*, 40, 315-322.
- Herruzo, J. y Luciano, M.C.** (1994). Procedimientos para establecer la "correspondencia decir-hacer". Un análisis de elementos y problemas recientes. *Acta Comportamentalia*, Vol. 2, N°2, 192-218.
- Luciano, M.C.** (1989). *Una Aproximación Conceptual y Metodológica a las Alteraciones Conductuales en la Infancia.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Luciano, M.C.** (1992). Algunos significados aplicados de los tópicos de investigación básica conocidos como Relaciones de Equivalencia, Decir y Hacer, y Sensibilidad e Insensibilidad a las contingencias. *Análisis y Modificación de Conducta*, Vol. 18, N.º 62, 805-859.
- Luciano, M.C.** (1993). Proyecto Docente de Psicología Clínica Infantil, en el Area de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Presentado en la *Universidad de Granada*.
- Luciano, M.C. y Herruzo, J.** (1993). Dos Estudios Clínicos: (1) Alteraciones en Lenguaje e Interacción Social, y (2) Huida de casa y Problemas Afectivos. *Psicothema*, Vol. 5, N° 2, 213-228.
- Luciano, M.C., Vilchez, F., y Herruzo, J.** (1992). Say-Do and Thumbsucking Behavior. *Child and Family Behavior Therapy*, Vol. 14, N° 1, 63-71.
- Molina, F.J.; Gómez, J.; Luciano, M.C.; y Herruzo, J.** (1993). Conductas Problemas relacionadas con el dormir. Estudio de un Caso. *Análisis y Modificación de Conducta*, Vol. 19, N° 65, 433-451.
- Pérez, M.** (1993). El niño que cambio a su profesor. *Análisis y Modificación de Conducta*, Vol. 19, N° 67, 753-765.