

EL NIÑO QUE CAMBIO A SU PROFESOR

Marino Pérez Alvarez

Departamento de Filosofía y Psicología.
UNIVERSIDAD DE OVIEDO

RESUMEN

Se expone el caso de un niño que presentaba conductas disruptivas en el aula. Su profesora estaba desbordada y solicita ayuda psicológica. Inicialmente, el psicólogo ofrece un asesoramiento basado en el análisis funcional. Así como, supervisa y asiste a la profesora en la aplicación de las recomendaciones correspondientes. Esto no ha dado resultados. Entonces, se toma al niño como consultante, y se le propone un plan para "sorprender" a su profesora con comportamientos adecuados. El niño vería que mejoraría respecto a él. Al mismo tiempo, se le sugiere a la profesora que el niño podría mejorar y, si fuera así, que refuerce el cambio. Este ajuste entre las reglas dirigidas al niño y a la profesora estaba sostenido por el psicólogo, que disponía las contingencias de reforzamiento para mantener la conducta de ambos. Se dispuso de un arreglo para eliminar la dependencia del psicólogo. El plan ha dado resultado. Se analiza en términos de reglas y contingencias en sentido skinneriano.

Palabras clave: CONDUCTA PERTURBADORA EN EL AULA, REGLAS Y CONTINGENCIAS.

SUMMARY

This is a case report of a child with multiple disruptive behaviors in the classroom. His teacher is overwhelmed, so she asks for psychological help. Firstly, the psychologist provides counseling about behavioral management, and assists the teacher in such application. But, this help does not work. Then, the psychologist proposes the following plan to the child. This consists in "surprising" the teacher with adequate behaviors, so he could see her in a more friendly way. At the same time, she could expect a better comportment from the child. The psychologist had arranged this fitting between the expectatives from both, the child and the teacher, and he would reinforce that accomplishment. The psychologist dependence was eliminated. This plan worked. It is described according to skinnerian notion of rules and contingencies.

Key Words: *DISRUPTIVE BEHAVIOR IN THE CLASSROOM. RULES AND CONTINGENCIES.*

1. INTRODUCCION

Entre los problemas que más preocupan a los profesores estan los relativos a la conducta disruptiva y perturbante de algún alumno. Su importancia viene dada por múltiples implicaciones: la distracción del profesor, la alteración de otros niños, la deficiencia en el rendimiento y las limitaciones en el desarrollo de repertorios de adecuación social.

Estas condiciones son un problema añadido para el profesor, pero también es una responsabilidad suya educar en este sentido. Se requiere para ello algún criterio de modificación de conducta y aún, a veces, del uso formal de ciertas técnicas. La ayuda que el psicólogo puede prestar ante demandas de este tipo pasa por el asesoramiento y, si acaso, por la formación específica del profesor como agente de cambio (Worell y Nelson, 1978).

Generalmente es así, en efecto, que el profesor controla las condiciones del aula de las que depende la conducta del estudiante. Pero no siempre dispone de todos los recursos y habilidades necesarias. Igualmente, se supone que la conducta problemática es originaria del niño. Pero el profesor también puede tener conductas perturbantes que de alguna manera alteran las del niño (y ya no solo por reforzamiento inadvertido).

Aquí se ofrece un caso en el que después del intento de una ayuda psicológica de acuerdo a estos supuestos convencionales, se ha acudido a la mediación del niño como agente del cambio.

2. METODO

2.1. Sujeto

Es un niño de tercero de EGB, de 8 años y 5 meses. Presenta un bajo rendimiento académico, pero la preocupación de su profesora (y de sus padres) está en el comportamiento desobediente, rebelde, disruptor y, a veces, desafiante. La profesora (que es la persona consultante al psicólogo del centro) refiere una marcada preocupación e impotencia ante este tipo de comportamientos, ante los cuales se siente desbordada y, a menudo, responde con exasperación y estrés, suponiendo ello ya repercusiones negativas para el resto de la clase. De hecho, la clase ha entrado en una dinámica de "al-boroto" y "escalada" de advertencias. Cree que el retraso escolar es secundario a este comportamiento rebelde y disruptivo, ya que en primero y segundo cursos el niño era "brillante" y "cuando quiere hace las cosas bien".

Sus padres visitan frecuentemente a la profesora, a menudo llamados por ella y, aparte de estas dificultades, les preocupan las mentiras del niño relativas a supuestas felicitaciones de la profesora, castigos, tareas para casa y olvido de libros. Desde comienzo de curso le han "puesto una profesora particular", quien también refiere desigualdades en el rendimiento entre unos días y otros, desinterés y actitudes negativas. Vive con sus padres y dos hermanos, 2 y 3 años mayores que él, asistentes al mismo colegio. No se refieren problemas en otras áreas sondeadas, ni evolutivos, ni pediátricos, ni de antecedentes escolares, si bien los padres consideran que es el niño "más difícil de los tres". (Los padres visitan al psicólogo a instancias de la profesora).

2.2. Procedimiento

2.2.1. Evaluación

Inicialmente, el caso fue recibido como una consulta rutinaria, de manera que los datos obtenidos supuestamente relevantes proceden de una entrevista

de acuerdo al análisis funcional. Por lo demás, la evaluación está aquí incorporada al procedimiento de modificación como una tarea inherente (Stuart, 1978). (Se ha aplicado una prueba formal de evaluación de la inteligencia, la Escala de Madurez Mental de Columbia, con el fin de tener un criterio objetivo acerca de, si acaso, el retraso académico y la baja motivación pudieran formar parte de algún déficit más general. El resultado ha sido un CI de 106).

2.2.2. *Tratamiento*

Tenido lo anterior, los objetivos del cambio deseado eran el aumento de ciertas conductas y la disminución de otras. Las conductas positivas que razonablemente se trataba de conseguir eran el cumplimiento de las instrucciones colectivas (tales como tener presente el material en el que estaban trabajando todos, atender hacia la pizarra, copiar, terminar una tarea), y el seguimiento de solicitudes dirigidas a él en particular (presentar una tarea acabada, contestar a preguntas en las que muy probablemente dispusiera de la respuesta adecuada) y la ocurrencia de otras relativas a ofrecerse voluntario, responder, preguntar, pedir permiso para hacer algo, etc. En cuanto a la disminución de las conductas indeseables, el blanco estaba en los ruidos ("dejándose caer cosas y con el asiento" y hablando en alto), en los continuos cambios de sitio ("a veces buscando pelea con otros"), en los "plantes" ante llamadas de atención y exigencias de la profesora (a veces con "arrebatos" de tirar algo o golpear, permaneciendo negativista), las usuales respuestas de "no lo sé" nada más preguntarle algo ("moviendo los hombros con expresión de me da igual") y el descuido del material. Los objetivos para la profesora estaban formulados sobre todo en términos de "dejar de hacer", pero para el enfoque del cambio se ha tenido más presente la conducta que se desea aumentar, de acuerdo al criterio del reforzamiento de la conducta incompatible. (Esto es, por un lado resulta empíricamente más fácil desarrollar la conducta adecuada escasa que extinguir la inadecuada excesiva, en cuyo caso, por lo demás, no hay seguridad de que se esté enseñando lo que se desea, y por otro lado, al promover los repertorios positivos deseables, implícitamente disminuyen los negativos, quizá por pérdida de funcionalidad y por propia incompatibilidad).

El primer intento en la ayuda del psicólogo a la profesora fue el aconsejamiento de ciertas técnicas para el control de la situación, de acuerdo

al análisis funcional de la conducta aprendida (Stuart, 1978). El énfasis se ha puesto en el carácter aprendido de la conducta problemática (cara a ubicar el "tratamiento" en el mismo plano), en el mantenimiento de ésta como dependiente de ciertas condiciones dadas en el aula, entre las que destaca la propia conducta de la profesora (aunque el propósito sea corregir y enseñar lo contrario) y en la noción del escalamiento de la agresión, referido a una suerte de pauta cíclica según la cual ella "chilla" y amenaza un poco más cada vez, hasta que finalmente se impone y logra el silencio y la atención del niño (y de los demás, en la medida en que la perturbación se generalizaba a los otros) y, así, una y otra vez.

Las estrategias recomendadas se atenían a la lógica del reforzamiento de la conducta deseable y de la extinción de la problemática. Respecto a las primeras, se trataba de que la profesora pusiera más atención en la conducta a aumentar, aunque hubiera que adoptar criterios provisionales de adecuación (por ejemplo, cuando el niño tuviera el libro abierto en la lección apropiada o mostrara atención a lo que ella dice), y esto durante los primeros días con una frecuencia mayor de la usual. Al mismo tiempo, se debería ser igualmente sistemático en la omisión de atenciones dirigidas a la conducta disruptiva, es decir, dejar de advertir, llamar la atención, reñir, amenazar, mostrar gestos indicativos, etc., ante las conductas definidas como excesivas. En el supuesto de no poder dejar de atender a ciertas conductas perturbantes, se ha sugerido el uso del tiempo fuera. La profesora parecía entender esta lógica y estar de acuerdo con ella. Pero el problema que veía, aparte de ciertas dificultades para llevar este plan sistemáticamente a diario (aunque, en todo caso, le resultaría posible porque, según decía, "es mucho más costoso lo que estaba haciendo actualmente"), es que "todo esto ya lo había probado", sin apenas más que alguna mejoría los primeros días, para después, incluso, portarse peor.

A este respecto, se le ha insistido acerca del mayor interés por el reforzamiento positivo de la conducta alternativa, que por el empeño en reducir directamente el mal comportamiento, ya que, seguramente, ella tendría como objetivo más presente el dejar de "portarse mal". Quizá podría haber sido así, sin embargo, estaba convencida de que ella no disponía de algo que motivara al niño. Se comentó aquí que (a pesar de todo) la atención social parecía un "reforzador" para el niño, aunque tal vez estaría canalizada a través de las conductas problemáticas, puesto que del análisis precedente se sugería que en alguna medida el niño se comportaba mal para hacerse notar.

La cuestión estaría, entonces, en su uso contingente, es decir, dependiendo del comportamiento positivo y no del inadecuado, de modo que poco a poco (re)aprenda que el portarse mal no funciona, estableciéndose como un asunto de hecho que las atenciones vienen por el comportamiento adecuado.

Frente a estas especificaciones, la profesora todavía encontraba su inviabilidad en el punto relativo a que el "dejar de hacerle caso es peor" porque, en efecto, según ya había probado, cuando trató de ignorar su mal comportamiento y fijarse solo en el adecuado, resultó aún más "insopportable". Respecto a esto, se ha comentado a la profesora (con gráficos oportunos) que es justamente lo que se habría de esperar si el refuerzo social dependiente de ella tiene algún efecto en el comportamiento del niño. Al dejar de reforzar una conducta, algún parámetro de ésta, tal como su frecuencia o intensidad, pueden momentáneamente incrementarse, así como quizá darse otras de similar funcionalidad, incluso aunque haya aumentado la atención centrada en las alternativas deseables. Lo que suele ocurrir (con cierta lógica, si bien psicológicamente no es acertado), es que el uso intuitivo de la extinción de conductas problemáticas infantiles (en casa y en la escuela), se deja de aplicar ante este empeoramiento momentáneo, lo que se toma como prueba de fracaso, suponiendo en realidad un reforzamiento intermitente, tal que fortalece aún más las conductas. (Por lo demás, se ha de suponer que la exposición de los padres y de los profesores a conductas perturbantes intensificadas es una condición aversiva, de la que se deshacen llamando la atención con amenaza, si es necesario, con lo que el adulto queda reforzado negativamente, y el niño positivamente puesto que la conducta inadecuada ha funcionado de nuevo). En consecuencia, lo que se debería de hacer es mantener este umbral de tolerancia unos días más y esperar el decaimiento.

Todavía una eventualidad más le preocupaba a la profesora. Es el supuesto de que ocurra algún episodio que difícilmente se pueda pasar por alto, aún dentro de este plan de extinción (como podrían ser persistentes ruidos, interrupciones, tirar las cosas), ante el cual el tiempo fuera le parecía inviable, bien porque "le dé igual" o, incluso, porque se aproveche de ello para salir o estar de algún modo singular. Para esta eventualidad, se ha diseñado que el uso del tiempo fuera consistiera en presentarse al "jefe de estudios" (en su despacho o en el aula), de modo que él le mantendría allí durante 5 minutos privado de las contingencias propias del sitio de procedencia, según se habría de convenir previamente. Con estas nuevas es-

pecificaciones y con el apoyo y entusiasmo del psicólogo, la profesora renueva su confianza en poder hacer algo. Se toman 15 días en los que se apliquen estas estrategias como criterio para algún resultado esperanzador.

En concreto, el asesoramiento que hace el psicólogo, cara a su aplicación se resume en definir una reglas mínimas de cómo la profesora va a tratar al niño, decirselas en presencia de toda la clase y aplicarlas en todos sus puntos, a saber, a) dejar de estar pendiente de él cuando se levante, tire las cosas o hable a destiempo, b) cuando esto ocurra de modo que perturbe la clase, le enviará al jefe de estudios quien le tendrá allí (y, caso necesario, le llamará ella para que venga a buscarlo), c) fijarse y mostrar atención hacia las cosas que ella quiere que haga más a menudo y cada vez mejor, tales como trabajar en lo que corresponda, ofrecerse voluntario y preguntar. Es decir, se trata de clarificar las contingencias, de amenazar menos (únicamente con efectos realizables) y cumplir más, de una manera cuya ejecución no esté mediada por ostensibles manifestaciones emocionales (de enfado o "desesperación"), y de reforzar abundantemente las conductas deseadas. Como es natural, también se han revisado las condiciones de ubicación del niño en el aula, respecto a crear las mejores disposiciones para que la profesora ejercite estas tácticas y respecto a reducir posibles ocasiones de distracción y de reforzamiento de algunas de sus conductas perturbantes por parte de otros niños (Madsen, Becker y Thomas, 1976).

Los resultados de la aplicación de este asesoramiento, que se ha prolongado a cuatro semanas en las que la profesora solicitó consejo y recibió apoyo unas seis veces, ha sido un fracaso. Después de una aparente "tranquilidad y mayor obediencia", la situación se mantuvo igual, incluso con algún episodio de ostensible plante del niño y exasperación de la profesora. En particular, el uso del tiempo fuera se constituyó en otro problema pues, o bien el niño no acudía o había que llevarle forzado. La impresión es que las ins-trucciones se llevaron a cabo de la manera que razonablemente cabe esperar, ya que, si bien podría haber imperfecciones según la pureza técnica, lo cierto es que los consejos psicológicos también tienen que ser accesibles.

El caso ha sido replanteado teniendo ahora al niño como cliente directo. De las entrevistas con él, se ha visto, por un lado que, según sus verbalizaciones, el mal comportamiento (así asumido por él) se debía, en realidad, a la profesora, que era "muy chillona" y aguantaba poco cualquier cosa y por eso

estaba "alborotada la clase". Por otro lado, en efecto, había pocas condiciones dependientes de la profesora que le resultaran reforzantes. De los reforzadores manejables dentro del orden escolar parece útil el "hacer recados" dentro del colegio, además de que la profesora le "dejara en paz".

De esta manera, el psicólogo insinuó un compromiso con el niño cara a "ver cómo se podría hacer que la profesora le dejara en paz" ya que era percibida como poco tolerante, asumiendo que el problema estaba en ella. Se le sugiere que quizá un modo de ayudar a que la profesora no estuviera "siempre encima", podría ser que él se "comportara muy bien" un día para ver si ella dejaba así de "incordiar". En concreto, se trataba de estar atento y trabajando en la tarea correspondiente (como todos). Entonces, tenía que fijarse en si ella se daba cuenta, en si se sorprendía. ¿Cómo saber si se había sorprendido?. Eso ocurriría si ella se dirigía a él para decirle algo favorable (no para llamarle la atención). Si el niño lograba esto, se lo iría a decir al psicólogo (en lo que estaba muy de acuerdo). De este modo, se llegó a concretar un contrato, en el que el niño anotaba en una ficha a propósito (mantenida en secreto) las veces que la profesora se dirigía a él para algo positivo, a cambio de lo cual el psicólogo le seguiría ayudando (en realidad, ir al psicólogo al entrar del primer recreo y al final de la mañana, si había alguna anotación positiva, seguramente que ya era eso el efecto fortalecedor). Se hicieron ensayos simulados en el despacho del psicólogo acerca de cómo podría estar atento para "sorprender a la profesora".

Paralelamente, el psicólogo al "hacerse cargo" del caso, ha comentado sus impresiones a la profesora después de esta primera sesión, tal como estaba previsto. En función del replanteamiento iniciado, se le ha dicho que probablemente encontraría en los próximos días un mejor comportamiento del niño (ante lo cual reaccionó con pesimismo). El asunto es que podría ser así y lo conveniente es que estuviera atenta para apreciar y reforzar estos comienzos. La clave de la estrategia está en que, efectivamente, el niño mostraría mejor comportamiento, quizá dependiente de las contingencias definidas en relación con el psicólogo, ante lo que la profesora respondería de la manera sugerida, siendo esto, por lo demás, el criterio de estar el niño haciendo las cosas bien. Concurren tres supuestos: por un lado, cierta "mejoría" del niño es discriminativa para un "buen" comportamiento de la profesora (de acuerdo a la regla que especifica esta nueva situación), por otro, el psicólogo refuerza el cambio del niño, y, finalmente, este cambio es por sí mismo reforzante para la profesora. De manera que las reglas son

confirmadas por las contingencias a que se refieren, en virtud de su ajuste previo.

El primer resultado que han dado estas reglas y contingencias es que ya desde el primer día el niño iba en los momentos convenidos al despacho del psicólogo con los registros de haber "pillado" a la profesora dirigiéndose a él "sin chillar". La profesora, en efecto, ha confirmado estos eventos y, de hecho, estaba "sorprendida" por la mejoría (aunque, aún escéptica). El problema de estas contingencias está en la continua disponibilidad del psicólogo como fuente de reforzamiento (al niño y a la profesora) y en las propias interrupciones que supone ir y venir en horas de clase. (Estaba acordado que el niño saldría en los momentos dichos para ir al psicólogo, lo que hacía en función del registro llevado en secreto, aunque aparentaban unas citas estandarizadas).

Así pues, aparte de separar las visitas al psicólogo (de acuerdo a los criterios de un programa de razón variable), la artificialidad de este procedimiento se atenuó mediante la siguiente transferencia al ambiente natural. Dado que la contingencia de reforzamiento que motivaba toda esta reorganización era la visita al psicólogo, en realidad una forma de "hacer recados" (el tipo de refuerzo identificado como más efectivo), se instruyó a la profesora en su uso. Ahora, según se convino también con el niño, sería ella quien le enviara al psicólogo con una nota diciendo algo de su buen comportamiento (relativo a atención, ofrecerse voluntario, acabar la tarea, preguntar). Pero, sobre todo, se definieron otros recados reforzantes, unos igualmente autorreferentes, por ejemplo, ir al jefe de estudios portando una nota acreedora de elogios (al inverso del tiempo fuera), y otros ordinarios, como ir a la oficina, buscar tiza en otra aula, etc.

Un momento importante en este camino ha sido la incorporación de los padres en esta dinámica de reforzamiento positivo. Se sugirió a la profesora que el niño llevara notas a casa en relación con sus progresos. En este sentido, se convocó a los padres, en cuya visita se les llamó la atención acerca de una esperable mayor dedicación e interés observables en casa. (Se ha comentado la posibilidad de llevar un sistema de puntos formalizado en un contrato de contingencias, estrategia que les ha parecido muy bien, pero que no ha llegado a realizarse).

Una táctica adicional consistió por parte de la profesora en sugerir al niño una cierta tarea para el día siguiente, diciéndole, por ejemplo, "mañana te preguntaré esto", o mediante una indicación general pero mirándole a él al

decir "sacaré voluntarios para tal cosa", de modo que se cumpliera. El criterio es crear las ocasiones en las que probablemente se tenga éxito, algo así como "pillar al niño sabiendo las cosas".

En definitiva, se tiene un caso en el que la conducta de la profesora es mejorada por el alumno, cuya conducta sin embargo se deseaba modificar inicialmente. En cierto sentido, se puede decir que el problema estaba en la profesora, al menos, si se tiene en cuenta, por un lado, que el niño la percibe como "chillona" y, por otro, que son sus propias actitudes las que mantienen las condiciones en las que se encuentra desbordada. Se vería esto así, en efecto, al considerar su fracaso como agente terapéutico, siendo que el éxito ha llegado a instancias del niño. En todo caso, se trata de un cambio en las interdependencias comportamentales, esto es, en las contingencias de reforzamiento.

3. RESULTADOS

La intervención psicológica practicada tiene dos partes. La primera, consistente en un asesoramiento fundado en el análisis de conducta, no ha dado ningún resultado, a pesar de que esta ayuda psicológica estaba concebida como suficiente. Ello derivó en un replanteamiento, en el que el niño ha jugado a comportarse bien, cuyos resultados se describen a continuación.

La valoración se ha hecho sobre las clases de conducta definidas como excesiva problemática y escasa deseable, en vez de atenerse a la tasa o frecuencia de comportamientos específicos. Es decir, las conductas concretas referidas en los objetivos son consideradas en conjunto. Más particularmente, las visitas del niño al psicólogo se han tomado como indicativas de una mejoría relevante en la relación alumno-profesora.

Desde el replanteamiento del caso, cada día de la primera semana ocurren autorregistros confirmados y consiguientes visitas, lo que es un indicador de alguna conducta deseable apreciada por la profesora. El uso de otros recados, así como notas positivas para casa, se han dado del orden de 4-6 veces por semana, durante las dos semanas siguientes. Paralelamente, la profesora no ha referido ningún episodio problemático de los habituales, es decir, altercados del niño o exasperaciones suyas.

En este momento, el problema se ha dado por solucionado. La valoración de la profesora era muy positiva acerca de la mejoría del niño y de su pro-

pia capacidad para controlar la situación. Los padres se muestran, igualmente, satisfacción por el cambio. No se dispone de datos relativos a posibles efectos en el rendimiento académico. Tampoco se ha hecho un seguimiento formal. Unicamente se ha sabido por referencia de la profesora que los logros se mantenían un mes después, a la vuelta de las vacaciones de Semana Santa.

4. DISCUSION

Aunque se han seguido los criterios del análisis aplicado de conducta, el diseño es el clínico tradicional. Consiguientemente, el resultado no tiene las garantías que dan, por ejemplo, los diseños reversibles y de línea base múltiple. No obstante, el replanteamiento de la intervención inicial se puede ver como un segundo tratamiento. De esta manera, el cambio observado sugiere una relación de dependencia causal. Con todo, el análisis del resultado tampoco se atiene a criterios tan precisos como la tasa de conducta. En realidad, la mejoría se ha estimado respecto a un indicador que se supone que revela cambios en las conductas objetivo. Por lo demás, la pretendida efectividad ligada a la intervención se ha valorado de inmediato, sin saber, entonces, si ha sido duradero el cambio. Así pues, los resultados referidos se han de ver como una solución a un problema en la relación alumno-profesora (obviamente, con una importante transcendencia educativa), más de acuerdo con las condiciones del ejercicio profesional, que con los compromisos formales de la investigación.

Ciertamente, esta es una reconstrucción de un caso en principio ordinario. Se ofrece aquí por la singularidad resultante en cuanto al papel del niño como agente modificador del profesor. Sin embargo, en conjunto este énfasis es irrelevante, ya que el cambio tiene un carácter interconductual. Quizá lo más relevante está en el fracaso inicial de una ayuda psicológica de elección y en el éxito posterior de una artificiosa combinación de reglas y contingencias.

En efecto, ante una consulta rutinaria por un problema de este tipo, quizá, la ayuda psicológica elemental consiste en un asesoramiento en términos del análisis de conducta. Aunque el caso ya se ofrece de entrada como muy problemático, un uso más sistemático de las contingencias parecía, aún, recomendable. El hecho es que no ha resultado efectivo y se ha de

suponer que tal nivel de ayuda se había agotado, aunque en rigor técnico se pudie-ra perfeccionar su aplicación. Se habría de reconocer que una adecuada información (supuesto que haya ocurrido) acerca de cómo solucionar un problema, no asegura su traducción en una aplicación efectiva. Tal vez, también los modificadores de conducta confían demasiado en la formación en los principios del análisis y modificación del comportamiento, pues, no se olvide que ésta es una de las modalidades más usuales de prestar ayuda. Sin embargo, este tipo de asesoramiento práctico es un primer nivel de ayuda, que generalmente es útil de por sí para la mayor parte de los problemas menores de conducta disruptiva y/o de falta de motivación.

Ahora bien, ante el fracaso de un acercamiento de este tipo, lo que se requiere es de un análisis más detallado y amplio. Así, en este caso se ha visto que quizá no estaban identificados los refuerzos más relevantes y, por lo demás, se ha extendido el arreglo de contingencias hasta incluir a la familia. A este respecto, la modificación introducida se habrían de situar para una cabal consideración conceptual en el contexto de las investigaciones sobre las relaciones entre reglas y contingencias (Zettle y Young, 1987), y decir/hacer (Luciano, 1992). Efectivamente, se ha combinado la conducta gobernada por reglas y la mantenida por contingencias, ajustando una relación recíproca. El esquema sería éste. Primero se establece una regla o instrucción para el niño que define una contingencia de reforzamiento de la profesora. La regla: "Si haces esto, entonces la profesora hará tal": la contingencia: la profesora lo hace, dependiendo de una regla: "Si estas atenta hacia el niño, encontrarás comportamientos que reforzar". La contingencia que afecta a la profesora es que el niño, en efecto, se comporta adecuadamente. De igual modo, en lo tocante a la incorporación de los padres. No se ha de dejar de advertir que la remoción de este arreglo contingencial depende de un aporte externo de reforzamiento, dado por el psicólogo, por decirlo, como primer motor del cambio. Difícilmente se puede suponer un cambio autosostenido en la interacción por simple sincronía autogenerada. Lo que se ha hecho a continuación es transferir la artificiosa fuente reforzante a las condiciones propias del ambiente. Una vez operado este cambio, se ha de suponer, también, una autonomía respecto a las condiciones iniciales, entre tanto las nuevas circunstancias se constituyen como el ambiente natural. Pero, la verdad es que en este caso no se dispone de un seguimiento. De todos modos, el problema se puede considerar solucionado al nivel de la ayuda solicitada.

5. BIBLIOGRAFIA

- 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*, 18, 62, 805-859.
- Madsen, C. H., Becker, W. C. y Thomas, D. R. (1976). Las reglas, la alabanza y el ignorar: elementos del control elemental del salón de clases. En R. Ulrich, T. Stachnik y J. Mabry, *Control de la conducta humana* (vol. 2). México: Trillas, pp. 378-397. (orig. 1970).
- Stuart, R. B. (1978). Técnicas de modificación de conducta para el técnico en educación. En R. Ulrich, T. Stachnik y J. Mabry, *Control de la conducta humana* (vol. 3). *Modificación de conducta aplicada al campo de la educación*. México: Trillas, pp. 40-68. (orig. 1974).
- Worell, J. y Nelson, C. M. (1978). *Tratamiento de las dificultades educativas. Estudio de casos*. Madrid: Anaya (orig. 1974).
- Zettle, R. D. y Young, M. J. (1987). Rule-following and human operant responding: Conceptual and methodological considerations. *Analysis of Verbal Behavior*, 5, 33-39.