

AUTORREGULACIÓN EN PREESCOLARES CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

JOSÉ ANTONIO RAY BAZÁN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. ITESO

TEMÁTICA GENERAL: APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

RESUMEN

Los problemas de conducta en el escenario escolar es una realidad que demanda una atención urgente por parte de los actores educativos. Cuando se trata de niños preescolares, la intervención es aún más importante por el efecto que una intervención adecuada puede tener en el desarrollo del niño. Los modelos basados en los principios del análisis experimental de la conducta no son suficientes para afrontar con eficacia esta situación por lo que se requiere enfoques que tomen en cuenta no sólo el comportamiento, sino también la interiorización del control de la conducta como una forma de autorregulación, y las mediaciones mediante las cuales se facilita este proceso.

Este trabajo describe el desarrollo de una intervención orientada a promover la autorregulación de preescolares con problemas de conducta, desde las perspectivas cognoscitiva y sociocultural como una alternativa a las formas usuales reactivas de enfrentar este problema.

Los resultados demuestran la potencia de este enfoque por los logros en la autorregulación de los niños y también por el carácter ecológico de la intervención que se realiza en el escenario natural de la escuela y dentro de las actividades cotidianas del aula.

Palabras clave: Autorregulación, Educación preescolar, Enfoque sociocultural, Mediación docente

Introducción

Los problemas de conducta en el salón de clases son una realidad constante en nuestras escuelas de cualquier nivel educativos. El nivel preescolar no es la excepción a este hecho, mas todavía cuando se trata de planteles que ofrecen sus servicios en zonas populares de densa población y múltiples carencias, económicas, culturales y sociales.

Hay una creciente preocupación, documentada en estudios norteamericanos (National Education Goals Panel, 1997) por esta problemática. Un estudio de Kelleher *et al.* (2000), señala que este tipo de problemas se incrementó significativamente de 1979 a 1996. El porcentaje de niños de entre 4 y 15 años, atendidos en clínicas de primer nivel con problemas psicosociales, pasó de un 6.8% en 1979, a un 18.7%, en 1996

Estos datos son consistentes con el principio "80-15-5" de Curwin y Mendler (1995), que se refiere a que en un salón de clases, el 80% de los alumnos rara vez violan las normas establecidas; el 15% violan las reglas de manera regular y el 5% lo hacen de manera crónica.

Cuando los niños ingresan por primera vez al preescolar es normal esperar un periodo de ajuste y adaptación. La mayoría de los niños logran ajustar su conducta a las demandas y restricciones que impone el trabajo educativo en el salón de clases y en todo el plantel escolar y superar la separación temporal del ambiente familiar en el que ha transcurrido su vida. Estas adaptaciones tienen que ver con espacios, reglas, rutinas, actividades con las que no ha tenido familiaridad y sobre todo, con aprender a convivir con otros niños de su edad y con otros adultos, de una manera adecuada y positiva. El desarrollo de estas conductas y habilidades sociales que se promueven en la escuela, resulta muy importante sobre todo, cuando se observa una clara tendencia hacia el incremento en el trabajo materno, el aumento de familias de madres/padres solteras/os y el decremento en las tasas de natalidad. (Tietze W. y Cryer D., 1999)

Para algunos niños esta adaptación resulta más difícil y se convierten en niños problema que afectan negativamente el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las causas de estas dificultades se agrupan, de acuerdo a Curwin y Mendler (1995), como externas o internas a la escuela. Entre las primeras, y la más importante hablando de medios socioeconómicos bajos, se encuentra la inseguridad psicológica y afectiva, a la que se suma la económica, social e inclusive, física. Entre las segundas, se encuentra el mal manejo que hacen las educadoras del comportamiento disruptivo imponiendo una disciplina rígida o inconsistente que refuerza patrones negativos de conducta y fomenta una baja autoestima en los niños, que a su vez, incrementa el comportamiento inadecuado.

La respuesta usual ante este tipo de niños es el castigo, la suspensión y finalmente la expulsión. Al actuar así, se pierde una valiosa oportunidad para prevenir problemas futuros que pueden derivar en alteraciones de la conducta o problemas psicológicos más graves. (Seed, 1999).

Trabajar de una manera diferente, promoviendo el paso de la heteronomía a la autonomía no es sencillo, pues no se trata de que la maestra imponga su autoridad sobre los niños, sino en facilitar la evolución hacia una situación en la que el ejercicio externo y efectivo del control se vuelva cada vez menos necesario. A medida que los niños se van dando cuenta de la necesidad de estructurar sus conductas personales y someterlas a ciertas restricciones, van mejorando sus posibilidades de integrar esos principios y, lo que es más importante, se van dando cuenta que, gracias a la

autorregulación, se abren oportunidades de iniciativa individual y libertad de acción en otros terrenos (Fontana, 1992).

En este trabajo se describe el desarrollo de una intervención orientada a promover la autorregulación de preescolares con problemas de conducta, desde las perspectivas cognoscitiva y sociocultural, como alternativa a las formas reactivas usuales de enfrentar este problema. Se describe la metodología seguida y se analizan los resultados logrados a la luz de estos enfoques.

Marco conceptual

La mayoría de los estudios e investigaciones sobre problemas de conducta y su modificación en los escenarios educativos, reportados en la literatura, tienen como marco el análisis experimental de la conducta ya sea en su enfoque de modificación de conducta (Bijou y Ribes Iñesta, 1972; Bijou y Rayek, 1978) o de la modificación de conducta cognoscitiva (MMC) (Meinchenbaum y Goodman, citado por Gearheart, 1987) o de las llamadas ahora intervenciones "multimétodo" (Shelton *et al.*, 2000).

A pesar su popularidad y de la gran cantidad de estudios que muestran evidencias de su aplicabilidad y eficacia en una gran gama de situaciones y problemas, este enfoque tiene una falla "ecológica" en su diseño, pues sus resultados se han visto limitados respecto del mantenimiento de los mismos al suspenderse las condiciones experimentales y respecto de su transferencia a otras situaciones cuando el programa se ha aplicado en el laboratorio o en salones "especiales". Un estudio con el enfoque de la MCC mostró que un entrenamiento exitoso en autoinstrucciones llevado a cabo en el laboratorio, no tuvo efectos importantes en el salón de clases (Graybill, Jamison, y Swerdlik, 1984). En este mismo sentido, una intervención "multimétodo", llevada a cabo en salones de clase "especiales" durante un año aproximadamente, no tuvo efectos importantes cuando los niños regresaron a los salones regulares. Otros autores citan más estudios con resultados similares y concluyen que estos programas producen ganancias importantes a corto plazo, pero que no se mantienen al retirar el tratamiento. (Shelton *et al.*,(2000).

Además de la "ecología" de la intervención, la mayoría de estos estudios pasan por alto la complejidad del escenario de actividad y no toman en cuenta al niño en su totalidad, sino sus conductas adecuadas o inadecuadas. El manejo de las contingencias o de las autoinstrucciones, aunque importante, no refleja su pensar o sentir respecto a las reglas y normas de comportamiento a las que se ve sometido, ni si va pasando de un control externo a un control interno.

Los enfoques cognoscitivo y sociocultural consideran a los niños como sujetos cognoscentes activos con estructuras y procesos internos de construcción y transformación de la información, y con intenciones que dirigen la acción y le dan sentido, de modo que la conducta no se explica por sus efectos sobre el medio, sino por las intenciones del sujeto que realiza la actividad.

Por lo mismo, el control conductual es un control interno, es decir: una autorregulación que remite no sólo a mantener la conducta dentro de ciertos límites, sino a un estado de equilibrio general del organismo consigo mismo y con el medio. De la misma manera que el desarrollo cognoscitivo, el desarrollo de la autorregulación se produce por la diferenciación y coordinación de esquemas (Kamii, 1982).

Desde esta perspectiva, el papel de los padres, maestras y compañeros es igualmente importante. Solo mediante la interacción con otros el niño podrá saber cuales son las conductas socialmente aprobadas y las normas que las rigen y finalmente, llegar a interiorizarlas junto con su racionalidad. En este proceso, la calidad de la interacción con los adultos y con los compañeros es esencial para la interiorización porque igualmente, se puede coaccionar o manipular al niño y lograr solamente un control externo.

Estos enfoques proporcionan un marco de trabajo más potente para la intervención en los problemas de comportamiento escolar. En él, los medios que ordinariamente se utilizan en la modificación de conducta, quedan asumidos como medios de ayuda para lograr, no solo el control externo y la modificación del comportamiento problema, sino la autorregulación que se traduce en interacciones más armoniosas y constructivas con los demás (Tharp, Gallimore y Calkins, 1984; Díaz, Neal, Amaya-Williams, 1990).

Descripción de la intervención

La intervención se enfocó a promover la autorregulación en niños de 3º de preescolar que presentaban problemas de conducta en el salón de clases, principalmente en el momento de las actividades de grupo grande. Para su diseño, se tomaron elementos del modelo de responsabilidad de Curwin y Mendler (1995), principalmente en lo que respecta a involucrar a los alumnos en el proceso, utilizar reglas claras, desarrollar consecuencias y no castigos, incrementar la comunicación respecto de las reglas y permitir que el contrato cambie según las necesidades del grupo. La aplicación estuvo enmarcada por los principios cognoscitivos-mediacionales señalados, buscando la reflexión sobre la conducta, la racionalidad de las reglas y el paso de la heteronomía a la autonomía.

Procedimiento

Previamente a la aplicación del programa, se habló con la maestra del grupo respecto de problemas de conducta en su salón. Ella señaló a cinco niños "que no podía controlar", principalmente en las actividades de grupo grande. Se observó al grupo (25 niños) y se detectaron 5 niños y dos niñas que presentaban 9 conductas disruptivas con una frecuencia alta:

- **DISTRACCIÓN:** *Centrar la atención en objetos fuera del contexto de la actividad de clase.*

- **AGRESIÓN FÍSICA:** *Dar golpes a los compañeros.*
- **TOCAMIENTO FÍSICO:** *Recargarse en el compañero de a lado, tocar con la mano su cuerpo o el del compañero. Utilizar algún objeto de manera que esté en contacto con el cuerpo.*
- **MOVIMIENTO FÍSICO:** *Balance continuo del cuerpo, estirar los brazos y piernas, movimientos laterales de cabeza, al frente y atrás.*
- **DESPLAZAMIENTO:** *Ir de un lugar a otro caminando o corriendo.*
- **SONIDOS:** *Hacer ruido con objetos o con su propio cuerpo, aplaudir, silbar.*
- **HABLAR:** *Interrumpir en voz alta.*
- **PLATICAR:** *Murmurar con el compañero en voz baja.*
- **ACOSTARSE:** *Estar con la espalda o abdomen en el suelo.*

Esta observación se hizo durante tres días consecutivos y constituyó la línea base para evaluar los efectos conductuales del programa. Una vez iniciado el programa (22 sesiones), se realizaron 2 o 3 observaciones semanales en las que se registraban las conductas disruptivas que presentaban los 7 sujetos durante la actividad de grupo grande (GG).

Además, se realizaron observaciones de tipo etnográfico centradas en la descripción de las conductas de la maestra y de los niños, registrando, sobre todo, las interacciones verbales. Estas observaciones se efectuaron al inicio de todas las sesiones durante los primeros 5 minutos aproximadamente, y en 7 sesiones abarcaron toda la sesión.

Resultados

Los resultados cuantitativos se muestran en la Gráfica 1. Los puntos de la gráfica representan los promedios de las observaciones de línea base y de cada tres sesiones. Como se puede observar, después de un ligero ascenso en la frecuencia de las conductas disruptivas, ésta disminuye de manera constante y consistente con la excepción de "Sonidos" que de 1.3 se dispara a una frecuencia de 10 en el promedio de las tres últimas sesiones. El aumento en la frecuencia de conductas disruptivas en los primeros días de aplicación del programa, pudiera interpretarse como un ejemplo de "resistencia a la extinción". Sin embargo, más bien refleja una fase de desconcierto de la maestra en el manejo del programa al inicio de su aplicación.

Estos resultados muestran que este programa fue eficaz para disminuir las conductas disruptivas de los niños considerados problema, pero no muestran nada del proceso interno de autorregulación que se fue desarrollando en ellos. El análisis de los registros etnográficos, arrojó indicadores de este proceso que se agruparon en las siguientes categorías: Manejo de reglas, Retroalimentación, Control preventivo, Reflexión, Sanciones, Personalización y Trascendencia. En este trabajo, únicamente se hablará de las categorías de "manejo de reglas" y "reflexión" que tienen una estrecha relación con el proceso de autorregulación.

La categoría Manejo de reglas se definió como el significado y valor que los niños y la maestra dan a las reglas, reconociéndolas y verbalizándolas. En el registro de una de las primeras sesiones, se observa que a la maestra le cuesta trabajo identificar la regla y pasa por alto las conductas disruptivas de un niño; a su vez, éste no comprende lo que la maestra le quiere decir y afirma que las reglas no sirven para nada. Al parecer las reglas están formuladas de manera muy general y la maestra no encuentra una regla específica para la conducta del niño.

- Maestra: ¿Qué es lo que ven aquí?
Niños: Globos, una mano, una culebra, un conejo...
Maestra: ¡Son las reglas que pusimos la clase pasada!
Niña: ¡Ah! sí; ya me acordé, ¿es para que nos portemos bien verdad maestra?
Niño: ¿Y para que estemos callados verdad maestra?
Maestra: Juan no está obedeciendo la regla... (busca la regla en la cartulina. Al parecer no la encuentra o quizá no sabe cómo mencionarla. Juan sigue parado y platicando con otro de sus compañeros. La maestra continúa hablando sobre la importancia de obedecer las reglas).
Maestra: ¿Qué pasaría si no se obedecen las reglas?
Juan: Las reglas no sirven para nada.

Las reglas y su manejo van quedando más claras tanto en la maestra como en los niños; se puede observar la diferencia entre el registro anterior y el siguiente, donde se ve el dominio que los niños y la maestra tienen sobre el concepto de reglas, su manejo, su utilidad y su existencia en otros contextos. (R. 15)

- Maestra: ¿Para que sirven las reglas?
Niño: Para no pelear.
Niño: Para escucharnos cuando hablamos, por eso levantamos la mano.
Niño: Para pensar cómo debemos comportarnos y así poder autorregularnos.
Niño: Para no platicar con el compañero de al lado.
Maestra: ¿Qué podemos aprender de las reglas?
Niño: Yo creo, que aprendemos a autorregularnos.
Maestra: Muy bien; para autorregularnos y trabajar en orden. Como ahorita. Todos
están

autorregulados, ya que están quietos, tranquilos, escuchándome y escuchándose

- entre ustedes lo que piensan acerca de las reglas. [...]
- les
Niña: En la secundaria también hay reglas, porque dice mi hermana que el director dice que no corran en las escaleras y si corren los castigan y, ¿aquí no hay castigos
castigos
verdad maestra? Sólo hay consecuencias.
- que
Niña: En mi casa hay reglas, pero mis hermanos no obedecen, yo le digo a mi mamá las dibuje y las pegue en la pared, para que se acuerden mis hermanos, pero me dice que se ensucia la pared y que los va a castigar si a la otra no la obedecen,
pe-
ro a mí no me regaña porque yo le digo que en la escuela nos enseñan las reglas
reglas
de la casa.
- Maestra: ¿Cuáles son las reglas de tu casa?
- Niña: Ir a misa los domingos, lavar, planchar, hacer de comer, no pegarles a mis hermanos...

Bajo la categoría de Reflexión, se agruparon las conductas que indicaran un trabajo interno por parte de los niños o una facilitación del mismo por parte de la maestra, como la confrontación empática, las preguntas con relación al comportamiento y las reglas o el pedir que piensan sobre su conducta. En el siguiente fragmento se observa como la maestra invita al niño a que piense sobre su conducta dentro del salón de clase y si realmente es lo adecuado y lo que él quiere.

- Maestra: El niño 4 comienza a chiflar y golpear el suelo con su bota.
¡Sal del salón y termina de chiflar y golpear el piso!. Cuando tú creas que estás listo para respetar las reglas del salón y a tus compañeros entonces vas a poder regresar.
El niño sale del salón y se pone a correr en el patio, imita el sonido de una motocicleta, simula con sus manos conducir el volante. Se frena al momento
de llegar a la puerta del salón y tranquilamente se pasa. La maestra continúa en la actividad de G.G. Al minuto después le pregunta en voz baja:

- Maestra: ¿Qué fue lo que reflexionaste y te hizo venir al salón?
- Niño: Pues que ya me voy a portar bien.
- Maestra: ¿Eso es reflexionar? El correr por el patio y gritar...
- Niño: Nooo... (el niño se queda pensativo).
- Maestra: Ya sabes lo que tienes que hacer si quieres volver a trabajar autorregulado. El niño sale del salón nuevamente. Se recarga en la pared y se desliza suavemente hasta que queda sentado en el suelo. Mientras la maestra continúa la actividad...
- A los 2 minutos vuelve el niño y se incorpora a la actividad de G.G. Nuevamente la maestra se dirige a él.
- Maestra: ¿Qué pasó?
- Niño: Qué no seguí las reglas, porque chiflé y mis amigos ya no le hicieron caso, porque me estaban viendo a mí y yo me siento mal por eso, pero voy a autorregularme, para trabajar bonito y en silencio. (R.19)

Este es un claro ejemplo de la reflexión. A la maestra le queda muy claro que no se trata de aplicar tiempo fuera simplemente, sino que el niño debe pensar acerca de lo que se hizo. Por eso lo confronta, y al hacerlo, facilita que el niño asuma su responsabilidad y reflexione sobre su comportamiento.

Conclusiones

Los resultados cuantitativos y las observaciones cualitativas son consistentes. Se puede concluir que los niños preescolares que presentan conductas disruptivas en el salón de clases pueden mejorar notablemente su comportamiento mediante un programa basado en los enfoques cognoscitivo y sociocultural, que enfatiza el manejo de las reglas y su racionalidad y se aplica con un estilo cognoscitivo-mediacional en el que la maestra brinda apoyo, ayuda y control de una manera firme, consistente, reflexiva y empática.

Pero, además, también aumentan las conductas adaptativas y se mejora el clima del salón de clases. Estos efectos no se restringen a lo conductual ni a la eficacia del control externo; alcanzan la esfera cognoscitiva y afectiva iniciando un proceso de autorregulación en el que las reglas de convivencia, su significado y su valor, van siendo interiorizadas de modo que la conducta va quedando gobernada desde dentro y no por agentes externos al sujeto. El darse cuenta de su propia competencia para controlar su conducta, el recibir la aprobación de compañeros y maestras, el reflexionar sobre su comportamiento adecuado e inadecuado, el poner bajo su dominio conductas que no podía controlar, son elementos que ayudan al niño a darse cuenta de su competencia para regular su conducta, y que

-citando a Fontana (1992), "gracias al autocontrol en ciertos aspectos de sus vidas se abren grandes oportunidades de iniciativa individual y libertad de acción en otros terrenos".

Diversos estudios, referidos por Whitebread y Basilio (2012), muestran la importancia que tiene la autorregulación para los niños pequeños en distintas dimensiones de su desarrollo. Indican igualmente que esta habilidad es enseñable cuando se establecen las condiciones de mediación social pertinente y consistente para ello. Este trabajo muestra cómo, a través de este tipo de mediación, se facilita el desarrollo de la autorregulación en un aula de preescolar, durante las actividades cotidianas y por la misma maestra del grupo.

El valor ecológico del programa radica en que al ser aplicado en el mismo escenario donde se dan los problemas, toda la complejidad de las situaciones está presente y el niño aprende a autorregularse en el escenario cotidiano que incluye toda la organización social del aprendizaje, desde la planeación, hasta las acciones específicas de que está poblada la práctica educativa. Se destaca que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se interrumpen por la aplicación del programa, sino que éste se asimila a la actividad planeada lo que se aprecia claramente en las observaciones de las últimas sesiones. El tercer aspecto de su valor ecológico radica en que al mismo tiempo que los niños van aprendiendo a autorregularse, la maestra aprende y adquiere dominio sobre la manera de ayudar a los niños en este proceso, con mayor eficacia y no se da un "retiro" del tratamiento.

Los resultados descritos nos indican que afrontar el control de la conducta inadecuada en el salón de clases a través de mediaciones para la autorregulación es más potente que hacerlo mediante el manejo de contingencias. Lograr la autorregulación o estar en ese proceso, es un avance importante en el desarrollo del niño, pues le da herramientas cognoscitivas, afectivas y conductuales para ser más flexible y adaptable a los diversos contextos sociales en los que participa.

Referencias

- Bijou, S.W. y Ribes Iñesta, E. (1972). *Modificación de Conducta: Problemas y Extensiones*. México: Trillas.
- Bijou, S. W. y Rayek, E. (comps.) (1978). *Análisis conductual aplicado a la instrucción*. México: Trillas.
- Curwin, R. L. y Mendler, A. N., (1995). *Disciplina con dignidad*. Tlaquepaque: ITESO
- Díaz R., Neal C. y Amaya-Williams, M. (1990). Orígenes sociales de la autorregulación. En: Luis. C. Moll: *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aiqué, 153-185.
- Fontana, D. (1992). *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Madrid: Santillana
- Gearheart, B. R. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje*. México: El Manual Moderno

- Graybill, D., Jamison, M. y Swerdlik M. E. (1984). Remediation of impulsivity in learning disabled children by special education resource teachers using verbal self-instruction. *Psychology in the Schools*, 21, 252-254.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como finalidad de la educación. Implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 3-32.
- Kelleher, K. J. (2000) Increasing Identification of Psychosocial Problems: 1979-1996. *American Academy of Pediatrics*, 105, 6, 1313.
- National Education Goals Panel. (1997). *Building a nation of learners*. Washington, DC: Author.
- Seed M. S., (1999). Identification and measurement of maladaptive behaviors in preschool children: movement toward a preventive model of care. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 12, 2, 61.
- Shelton, T. L. et al. (2000). Multimethod psychoeducational intervention for preschool children with disruptive behavior: two-year post-treatment follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 3, 253-266.
- Tharp, R. G., Gallimore R. y Calkins, R. P. (1984). Relación entre el autocontrol y el control por otros. *Avances en psicología clínica latinoamericana*, 3, 45-58.
- Tietze, W. y Cryer D. (1999). Current trends in European early child care and education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 563, 175-193.
- Whitebread, D. y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 16, 1, 15-34.