



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**EFFECTOS DEL ENTRENAMIENTO EN EL MANEJO DE CONDUCTAS EN EL AULA DIRIGIDO A
DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL
UNA PERSPECTIVA DESDE EL ANÁLISIS CONDUCTUAL**

Trabajo de Grado presentado ante la
Universidad Central de Venezuela
como requisito parcial para optar al Título
de Licenciado en Psicología

Autores:

Heison Moreno

Milena Rodríguez

Tutor: José Eduardo Rondón

Caracas, noviembre 2012

RESUMEN

EFFECTOS DEL ENTRENAMIENTO EN EL MANEJO DE CONDUCTAS EN EL AULA DIRIGIDO A DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL UNA PERSPECTIVA DESDE EL ANÁLISIS CONDUCTUAL

Moreno, H y Rodríguez, M

Universidad Central de Venezuela

Noviembre, 2012

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar el efecto del entrenamiento en técnicas del análisis conductual aplicado sobre los conocimientos y habilidades del docente de educación especial para el manejo de conductas disruptivas en alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula. Se fundamentó en la idea de que a través de la desprofesionalización en el marco de la psicología conductual, específicamente con docentes de educación especial, se puede entrenar a esos especialistas para el cambio conductual de sus alumnos y lograr de esta manera la inclusión de esos sujetos, lo que conllevaría al mejoramiento de su calidad de vida. Se trabajó con un diseño cuasi-experimental, de campo, con pretest y postest sin grupo control, con 19 docentes de educación especial; esta muestra fue intencional. Al grupo de docentes se le aplicó la variable independiente denominada entrenamiento en técnicas del análisis conductual, para evaluar su efecto sobre las variables dependientes conocimiento y habilidades en técnicas del análisis conductual. Los resultados se analizaron con la prueba de signos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas y estadísticos descriptivos en las dos variables dependientes. Los resultados permitieron concluir que el programa de entrenamiento fue efectivo sobre las variables dependientes evaluadas, aunque para la variable habilidades la diferencia no fue estadísticamente significativa.

Descriptores: análisis conductual, retardo en el desarrollo, programa de entrenamiento, educación especial, desprofesionalización.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios, por las adversidades, me han hecho más fuerte y humilde.

A mi madre, ejemplo de incansable lucha,
me hiciste el hombre que soy hoy,
gracias por enseñarme a sembrar, hoy estamos cosechando juntos.

Por supuesto a mi hermana, inspiradora de esta idea,
por ti quiero aprender cada día más,
y enseñarle a la sociedad que existe una visión distinta de lo que eres
y de lo que puedes llegar a ser,
tu sagrada inocencia me dio las fuerzas para emprender esta carrera
y dedicarle hasta la última gota de energía que me mueve.

A mi nona Filomena, estos dos últimos años desde tu cielo seguro me diste la fuerza para seguir.

A Jesús, compañero incondicional. Tus manos siempre fueron mi apoyo.

Jamás dejaré de estar agradecido con los niños que con sus logros me retribuyen el esfuerzo.

Gracias a todas aquellas personas, padres y profesionales que creen en la psicología y en el ejercicio
ético, comprometido y disciplinado de esta profesión.

Y sobre todo gracias al profesor José Rondón y a Marlene De Nóbrega,
por ofrecerme la oportunidad de dar mis primeros pasos en la clínica infantil, no los defraudaré.

Gracias a la UCV, por estos 12 largos años de agitada e intensa formación,
el paso por tus aulas es un viaje personal que jamás olvidaré.

Heison Moreno

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Hilda Galán y Daniel Rodríguez, gracias por el amor, apoyo incondicional y cariño que los ha caracterizado, ustedes me han acompañado en las diferentes etapas y retos de mi vida, desde siempre han sido fuentes de inspiración y de energías para seguir avanzando y creciendo como ser humano, como hija y mujer.

A mis abuelos y abuelas, el recuerdo de los momentos que pasé con ustedes me llena continuamente de emoción, el amor que recibí de ustedes fue y es un pilar importante de lo que soy actualmente.

A mis hermanos, sobrina, tías, tíos, primos y demás familiares, quienes son buena parte de mi inspiración, de mi sosiego y de mi alegría siempre.

A mis amigos, mis compañeros en este transitar de vivencias y aprendizajes, especialmente a María Francia, Margiee, Fabiola, Alejandro, Yamil, David y Jesús, con quienes he disfrutado del privilegio de compartir, gracias a ustedes por el apoyo incondicional y ánimos en esta maravillosa carrera.

Agradezco al profesor José Eduardo Rondón por habernos brindado tan importantes enseñanzas en la práctica profesional, las cuales me brindaron la oportunidad de aproximarme a la atención de niñas, niños y adolescentes, esa experiencia realmente me cambió la vida. Igualmente le doy muestras de reconocimiento por habernos guiado y acompañado, a mi compañero de tesis Heison Moreno y a mí, en la realización de la presente investigación.

Por las valiosas enseñanzas, apoyo y acompañamiento académico, agradezco profundamente a los psicólogos y profesores de la Universidad Central de Venezuela, Luis Merchán, Leonardo Hernández, Purificación Prieto, Rosa Lacasella, así como a Virginia Rosales, gracias por haberme escuchado y orientado en todo momento.

Milena Rodríguez

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
RESUMEN.....	i
I. INTRODUCCIÓN.....	x
II. MARCO TEÓRICO	
2.1-. Retardo en el desarrollo.....	1
2.1.1-. Retardo en el desarrollo, un enfoque conductual.....	4
2.1.2-. Caracterización, evaluación y pronóstico del retardo en el desarrollo desde el enfoque conductual.....	8
2.2-. Retardo en el desarrollo en el contexto escolar.....	12
2.2.1 Educación integral para las personas con retardo en el desarrollo en Venezuela.....	13
2.3-. Programas de entrenamiento en el contexto de la educación especial.....	17
2.3.1-. Evaluación de programas.....	18
2.3.2-. Programas de entrenamiento en instituciones de educación especial.....	20
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	26
IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	35
V. MARCO METODOLÓGICO.....	
5.1-. Tipo de investigación.....	37
5.2-. Participantes.....	37
5.3-. Ambiente.....	37
5.4-. Materiales e instrumentos.....	38
5.4.1-. Materiales y equipos.....	38
5.4.2-. Instrumentos.....	38
5.5-. Sistema de variables.....	40
5.5.1-. Variable independiente: entrenamiento en técnicas del análisis conductual.....	40
5.5.2-. Variables Dependientes.....	41
5.5.2.1-. Conocimiento de las técnicas del análisis	41

conductual.....	
5.5.2.2-. Habilidades en las técnicas del análisis conductual.....	42
5.6-. Diseño.....	42
5.7-. Procedimiento.....	45
5.7.1-. Fase pre-intervención.....	46
5.7.1.1-. Fase preparatoria.....	46
5.7.1.2-. Fase de detección de necesidades.....	46
5.7.1.3-. Elaboración y validación del programa y de los instrumentos de medición.....	47
5.7.2-. Fase de intervención.....	49
5.7.2.1-. Fase de aplicación del programa.....	49
5.7.2.2-. Fase de validación social del programa por parte de los participantes.....	50
VI. RESULTADOS	
6.1-. Fase pre-intervención.....	51
6.1.1-. Fase de detección de necesidades.....	51
6.1.2-. Fase de validación del programa por parte de los expertos	58
6.2-. Fase de intervención.....	63
6.2.1-. Variable dependiente conocimiento.....	64
6.2.2-. Variable dependiente habilidades.....	76
6.2.3-. Validación social del programa por parte de los participantes.....	79
VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	82
VIII. CONCLUSIONES.....	91
IX. LIMITACIONES.....	93
X. RECOMENDACIONES.....	95
XI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
XII. ANEXOS.....	
Anexo 1. Guion de preguntas para detección de necesidades.....	105

Anexo 2. Hoja de jerarquía de conductas problema de los alumnos con retardo en el desarrollo.....	107
Anexo 3. Cuadernillo de apoyo teórico.....	110
Anexo 4. Pruebas de papel y lápiz.....	139
Anexo 5. Hoja de registro de eventos.....	145
Anexo 6. Encuesta sobre el programa de entrenamiento.....	146
Anexo 7. Carta solicitud de autorización para ejecución de la investigación.....	148
Anexo 8. Planificación de las sesiones del programa de entrenamiento...	149
Anexo 9. Diseño de ejercicios para cada módulo.....	162
Anexo 10. Hoja de validación del programa por expertos.....	177
Anexo 11. Cronograma de entrenamiento.....	180
Anexo 12. Carta de invitación dirigida a los docentes.....	181

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Frecuencia de conductas disruptivas de los alumnos con retardo en el desarrollo reportadas por los docentes.....	52
Tabla 2. Jerarquía de conductas disruptivas ordenadas por los docentes según gravedad.....	54
Tabla 3. Frecuencia de estrategias utilizadas por el docente para el manejo de las conductas disruptivas de los alumnos con retardo en el desarrollo.....	55
Tabla 4. Frecuencia de conductas meta para los sujetos con retardo en el desarrollo establecidas por el docente.....	56
Tabla 5. Frecuencia de factores ambientales que interfieren con el manejo conductual de los alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula.....	57
Tabla 6. Validación de expertos con respecto a los objetivos generales y específicos del programa.....	58
Tabla 7. Validación de expertos del módulo 1.....	59
Tabla 8. Validación de expertos del módulo 2.....	60
Tabla 9. Validación de expertos del módulo 3.....	61
Tabla 10. Validación de expertos del módulo 4.....	62
Tabla 11. Estadísticos descriptivos de tendencia central de los datos de los pre-test y post-test del módulo 1.....	64
Tabla 12. Prueba de los rangos con signo Wilcoxon de los puntajes de las pre-pruebas y las post-pruebas del módulo 1.....	65
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de tendencia central de los datos de los pre-test y post-test del módulo 2.....	67
Tabla 14. Prueba de los rangos con signo Wilcoxon de los puntajes de las pre-pruebas y las post-pruebas del módulo 2.....	68
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de tendencia central de los datos de los pre-test y post-test del módulo 3.....	70
Tabla 16. Prueba de los rangos con signo Wilcoxon de los puntajes de las pre-pruebas y las post-pruebas del módulo 3.....	71
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de tendencia central de los datos de los pre-	73

test y post-test del módulo 4.....	
Tabla 18. Prueba de los rangos con signo Wilcoxon de los puntajes de las pre-pruebas y las post-pruebas del módulo 4.....	74
Tabla 19. Estadísticos descriptivos de tendencia central de los datos de los pre-test y post-test de la variable dependiente habilidades.....	76
Tabla 20. Resultados de la prueba de los rangos con signo Wilcoxon para la variable dependiente habilidades.....	77
Tabla 21. Resultados de la encuesta a los docentes sobre el programa.....	79

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Gráfico de barras de las medias correspondientes a las pre-pruebas y a las post-pruebas de la variable conocimiento en el módulo 1.....	66
Figura 2. Gráfico de barras de las medias correspondientes a las pre-pruebas y a las post-pruebas de la variable conocimiento en el módulo 2.....	69
Figura 3. Gráfico de barras de las medias correspondientes a las pre-pruebas y a las post-pruebas de la variable conocimiento en el módulo 3.....	72
Figura 4. Gráfico de barras de las medias correspondientes a las pre-pruebas y a las post-pruebas de la variable conocimiento en el módulo 4.....	75
Figura 5. Gráfico de barras de las medias correspondientes a las pre-pruebas y a las post-pruebas de la variable dependiente habilidades.....	78

I. INTRODUCCIÓN

El retardo en el desarrollo puede comprenderse como una discapacidad que impide a la persona que lo padece su adecuada integración a la vida social y educativa, limitando gravemente su calidad de vida (Ley para Personas con Discapacidad, 2006). Precisamente, estudios sobre inclusión y discapacidad realizados en la Unión Europea y Latinoamérica (López-Torrijo, 2009; Claro, 2007) llaman la atención no solo sobre la falta de impulso en materia de políticas públicas para la atención de estas personas, sino que específicamente destacan la imperiosa necesidad de formar profesionales especialistas competentes en la rehabilitación y atención de esta población.

Particularmente para los docentes de educación especial, área que en Venezuela se dedica a la escolarización de las personas con retardo en el desarrollo, la inclusión de estos sujetos no sólo a nivel educativo, sino social, representa un reto en todo sentido, puesto que la diversidad de la población con retardo y sus diferentes diagnósticos son la primera barrera con la cual deben lidiar los profesionales, es decir, los especialistas no pueden ejecutar una adecuada rehabilitación si no se ha hecho una apropiada evaluación del retardo (Ribes, 1974).

En la actualidad, los criterios vigentes para la definición del retardo aún se derivan del modelo médico y psicométrico según los cuales el retardo proviene de un daño orgánico en las estructuras del sistema nervioso central o del rendimiento verbal y ejecutivo en pruebas normalizadas que pretenden medir la inteligencia (Fernandez-Ballesteros y Carrobbles, 1983). Ambas visiones proponen una definición del retardo que dedica mayor importancia a la fase diagnóstica o evaluativa, pero que más allá de una etiqueta o categoría, poco pueden ofrecer para la intervención en una persona con retardo. No obstante, el análisis conductual aplicado explica el concepto de retardo en el desarrollo más allá de determinantes biológicos y normativos.

Precisamente, en el campo de la experimentación con técnicas derivadas del análisis conductual aplicado en ámbitos educativos los resultados han demostrado ser suficientes y efectivos para el manejo conductual y rehabilitación de sujetos con retardo en el desarrollo (Do Nascimento y Gutiérrez, 2009). Investigaciones como estas fundamentan su efectividad en el uso de técnicas del análisis conductual aplicado directamente por parte de docentes, quienes previamente son entrenados para la ejecución de las estrategias. Esto constituye lo que Piña (s.f) ha llamado desprofesionalización, proceso en el cual, en este caso específico, el psicólogo clínico formado en el análisis conductual constituye un educador o intermediario para que otros profesionales ejecuten las estrategias de modificación de conducta.

De esta manera, tanto la explicación de retardo en el desarrollo así como la desprofesionalización en el marco del análisis conductual aplicado, ofrecen potentes herramientas metodológicas y empíricas para la intervención de sujetos con retardo en ámbitos educativos, teniendo como principio que el manejo conductual de éstos en esos espacios conllevará no solo a su adecuado ajuste comportamental en lo académico, sino a su completa inclusión social, mejorando de esta manera su calidad de vida.

Con esta investigación se pretende continuar profundizando en el campo aplicado de la educación la utilidad de las estrategias del análisis conductual aplicado, específicamente en el retardo en el desarrollo, atendiendo así el llamado a generar propuestas efectivas y formativas de profesionales y especialistas dedicados a diseñar estrategias de atención y rehabilitación a la población con discapacidad (López-Torrijo 2009 y Claro, 2007).

Debido a la necesidad apenas señalada, a la falta de investigaciones sistemáticas sobre el tema que se viene proponiendo y a la recomendación de replicar investigaciones similares en el área (Do Nascimento y Gutiérrez, 2009), la presente investigación se planteó el diseño de un programa de entrenamiento en estrategias del análisis conductual dirigido a docentes de educación especial como una posibilidad factible para apoyar a estos profesionales en el manejo de conductas disruptivas en alumnos con retardo en el desarrollo en el aula.

II. MARCO TEÓRICO

2.1-. Retardo en el desarrollo

El retardo en el desarrollo se puede considerar como una discapacidad si se toma en cuenta que ésta es definida por la OMS como “restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano” (Rodríguez, 2004, p. 75).

Como un referente más cercano y adecuado al contexto local, la discapacidad es definida en el artículo 5 de Ley para las Personas con Discapacidad (2006) como:

La condición compleja del ser humano constituida por factores biopsicosociales, que evidencia una disminución o supresión temporal o permanente, de alguna de sus capacidades sensoriales, motrices o intelectuales que puede manifestarse en ausencias, anomalías, defectos, pérdidas o dificultades para percibir, desplazarse sin apoyo, ver u oír, comunicarse con otros, o integrarse a las actividades de educación o trabajo, en la familia con la comunidad, que limitan el ejercicio de derechos, la participación social y el disfrute de una buena calidad de vida, o impiden la participación activa de las personas en las actividades de la vida familiar y social, sin que ello implique necesariamente incapacidad o inhabilidad para insertarse socialmente (p. 6).

Así, el retardo en el desarrollo puede clasificarse dentro del concepto global de discapacidad en tanto que significa un déficit o, utilizando palabras de la definición apenas citada, una disminución en el comportamiento de la persona (Ribes, 1974), pero este concepto se desarrollará más adelante. No obstante, en este punto sí interesa conocer la definición de retardo mental que plantea la Asociación Americana para la Deficiencia

Intelectual y del Desarrollo (AIDD, 2011) señalando que es una “limitación significativa en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Definición Deficiencia Intelectual, ¶ 1).

Delgado (1997) puntualiza sobre este concepto que:

Al mencionar el funcionamiento intelectual en la definición se refiere a la habilidad para aprender, poder trabajar en la solución de problemas, acumular conocimiento y adaptarse a situaciones nuevas. Por otra parte la conducta adaptativa se refiere a la madurez, el aprendizaje, la independencia y la responsabilidad que presente la persona (p. 477).

Un análisis del fragmento anterior citado permite inferir entonces que el retardo en el desarrollo se convierte en una discapacidad en tanto que la habilidad para aprender y de adaptación del individuo están afectadas en alguna medida, lo que impide la independencia de la persona, esto es importante tomarlo en cuenta al momento de considerar la inclusión de sujetos con retardo en el desarrollo en contextos educativos y sociales.

Si se quiere entonces comprender el retardo en el desarrollo, debe hacerse desde una visión más global que lo entienda como una discapacidad, con características particulares que ubican al sujeto retardado como una persona con déficits, los cuales influyen de una u otra manera en su inclusión y participación de la vida en sociedad; pero la utilización de esta categoría o etiqueta, no debe comprenderse tampoco como un determinante catastrófico de la vida de la persona con retardo, esto se comprenderá mejor si se hace una aproximación más detallada al concepto de retardo en el desarrollo desde el enfoque conductual.

La psicología basada en el análisis conductual aplicado precisamente ofrece una visión amplia del retardo en el desarrollo, proponiendo un concepto que va más allá de los

determinantes biológicos o medidas psicométricas basadas en pruebas estandarizadas (Fernandez-Ballesteros y Carrobles, 1983). Así, desde el enfoque conductual la explicación del retardo se hace sobre la base no sólo de determinantes biológicos del pasado y el presente del sujeto, sino en la historia de interacción del sujeto con el medio y los factores ambientales.

Considerar el ambiente en la comprensión del retardo y explicarlo desde eventos observables como lo es la conducta, ofrece múltiples ventajas no sólo para su evaluación, sino para su rehabilitación. Entre dichas ventajas se pueden destacar, tomando en cuenta los planteamientos de Ribes (1974) las siguientes:

1. La evaluación se hace sobre eventos observables y actuales del sujeto.
2. La evaluación no descarta los eventos disposiciones biológicos pasados y presentes del sujeto producto del daño a estructuras del sistema nervioso central, pero el papel de estos factores no son determinantes en la explicación del retardo.
3. El ambiente es considerado como el conjunto de eventos reforzantes tanto de conductas deseables como indeseables que promueven la superación del retardo en el caso de las primeras o lo profundizan, en el caso de las segundas.
4. Al tratarse de eventos observables, la intervención se hace posible pues se basará en la modificación o diseño de condiciones ambientales para el cambio comportamental.

Por las razones apenas resumidas el enfoque conductual ofrece un marco metodológico tecnológico para la intervención del retardo en el desarrollo en ambientes clínicos, comunitarios y educativos. En el siguiente apartado se profundiza en el concepto de retardo en el desarrollo desde este enfoque.

2.1.1-. Retardo en el desarrollo, un enfoque conductual

El estudio experimental de casos de retardo y la aplicación del análisis conductual en la formación y rehabilitación del sujeto retardado se inició en la década de 1959 con las investigaciones de Bijou, Ellis, Girardeau, Baer, Ayllon, entre otros (Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla, 1980).

En las décadas de 1960 y 1970 fue aceptada e introducida dentro del sistema pedagógico a nivel mundial una tecnología denominada enseñanza programada, desarrollada por B. F. Skinner, uno de los principales representantes del conductismo. Skinner identificó y planteó algunas deficiencias en la educación que interfieren con el aprendizaje, como: la utilización constante de estimulación aversiva otorgada al estudiante, la secuenciación de materiales de instrucción y la instrucción colectiva (2004).

Según Skinner (1970), la enseñanza programada establece los siguientes aspectos básicos:

- Las asignaciones deben subdividirse desde las más básicas hasta llegar a la totalidad de la tarea, siguiendo el principio de aprendizaje por “aproximaciones sucesivas”.
- Los objetivos del programa académico debe especificar respuestas observables del estudiante.
- Se debe emplear el reforzamiento social, como motivador intrínseco ante cada ejecución del estudiante.
- Realizar una la definición clara y objetiva del aprendizaje (operacionalizarla) de manera que los objetivos educativos sean términos concretos de ejecución.
- Admitir que cada estudiante sigue su propia proporción o ritmo de aprendizaje.

Estas consideraciones forman parte en la actualidad de los parámetros para elaborar el currículum académico en el sistema educativo a nivel mundial (González, 2004).

Desde el enfoque del análisis conductual los autores basados en esta metodología acuñaron el término retardo en el desarrollo; en éste se podría englobar los términos que actualmente se utilizan para nombrar el retardo o retraso mental, discapacidad mental o cognitiva, diversidad funcional, etc. Al respecto, Ribes (1975) puntualiza que el retardo se puede definir “como la desaceleración del desarrollo de un individuo, comparado con la norma del grupo a que pertenece. El grado de retardo solo nos indica la diferencia en desarrollo y, probablemente, la generalidad de los comportamientos afectados” (p. 250).

Así, el retardo viene a significar desde este enfoque déficits conductuales de un sujeto con respecto a su grupo social. Esta es la premisa fundamental que propone el análisis conductual aplicado a partir de la cual se define la evaluación, rehabilitación y prevención del retardo en el desarrollo.

Del planteamiento anterior debe llamarse la atención sobre el concepto de desarrollo, pues a diferencia de las posiciones teóricas tradicionales que plantean el desarrollo como etapas sucesivas en el transcurso del tiempo (Papalia, Olds y Feldman, 2005); desde el análisis conductual Ribes (1974) advierte que el concepto de retardo en el desarrollo es funcional ya que los déficits o excesos conductuales retardados pueden explicarse desde la triple relación de contingencia, es decir, estímulos discriminativos, reforzadores y las conductas propiamente.

Bijou y Baer (1965) en línea con los señalamientos de Ribes (1974), comentan sobre el desarrollo que no hay etapas o estados finales, pues las metas de la intervención se establecen sobre la base de las conductas del sujeto y su ambiente.

Así, desde la teoría del desarrollo sistematizada por los mismos Bijou y Baer (1969), “la conducta del niño en desarrollo es considerada como un conjunto de conductas

respondientes y operantes interrelacionadas, y como una fuente de estímulos que adquieren propiedades funcionales en relación a estas conductas” (p. 33).

El mismo Galindo (1984 c.p. Giné, 1987), propone un concepto de desarrollo más global que vale la pena citar: “El desarrollo psicológico ha de ser entendido como la adquisición sucesiva de nuevos repertorios conductuales o formas de conducta, cada vez más complejos cualitativa y cuantitativamente, por parte del individuo en función de factores orgánicos, físicos y sociales” (p. 84).

De esta manera desde el análisis conductual el desarrollo se centra en el comportamiento y en las distintas variables que lo mantienen o modifican, alejándose así de explicaciones o modelos teóricos que parten de supuestos hipotéticos subjetivos, es decir, no observables, para centrar al individuo con respecto a criterios normativos cuyos análisis carecen de validez empírica, como por ejemplo el coeficiente intelectual.

Asimismo, la explicación de retardo desde el análisis conductual marca posición distante del modelo médico que apuesta a explicaciones de tipo organicistas y determinantes del retardo, sin aportar mucho sobre la rehabilitación de estas personas. Precisamente Brito (1988a) advierte que el médico “ha aprendido manejar el concepto de *retraso mental* y a interpretarlo en función de pruebas de inteligencia” (p. 241).

El mismo Brito (1988b) profundiza en la posición del modelo médico con respecto al retardo en el desarrollo cuando señala que desde esa disciplina se ha centrado la atención sobre los agentes patógenos causantes de retardo, pero poco en su tratamiento. Así, en medicina la explicación del retardo en el desarrollo se basa en los mecanismos neurológicos que afectan el desarrollo.

Brito (1988a) además advierte que desde este modelo se mantiene la idea de que eliminando el agente patógeno, se podría curar al individuo; no obstante, en el retardo en el desarrollo la situación es más compleja por lo que este planteamiento de tipo biologicista

debe superarse y entender que si el retardo en el desarrollo es una enfermedad, ésta debe comprenderse como:

(...) un continuum salud-enfermedad que obedece a situaciones de multicausalidad, de forma que en la producción de la enfermedad están involucrados *simultáneamente* múltiples factores de diversa índole (...) lo anterior implica que además de los factores ambientales, el ser humano por sí mismo puede ser agente productor de enfermedad y al mismo tiempo víctima de los procesos psicosociales (p. 240).

Es desde el modelo del análisis conductual a partir del cual los factores psicosociales que constituyen el ambiente se toman en cuenta como criterios fundamentales para comprender el retardo en el desarrollo, de ahí la importancia de posicionar la intervención de estos sujetos desde este marco, tarea que ya se viene haciendo desde la psicología de enfoque conductual con un acervo de investigaciones de tipo básico y aplicado de reconocida validez en el campo científico que han estado orientadas a estudiar las condiciones en las que existe o no adquisición, mantenimiento o generalización de conductas. Dichos estudios han generado valiosos conocimientos en las áreas del aprendizaje y el desarrollo, fundamentales para la educación de sujetos con retardo en el desarrollo (González, 2004).

En resumen, en el análisis conductual aplicado el término retardo se adjudica al desarrollo sólo cuando los déficits conductuales del sujeto lo colocan por debajo de su grupo social de referencia en términos de respuestas esperadas al contexto en un momento de su historia, siendo en este sentido el criterio normativo sólo una referencia de comparación para la evaluación conductual; la evaluación permitirá a su vez diseñar valiosas estrategias de intervención para la rehabilitación.

2.1.2-. Caracterización, evaluación y pronóstico del retardo en el desarrollo desde el enfoque conductual

Si se entiende el retardo en el desarrollo en términos de déficits conductuales, deben precisarse los factores básicos determinantes de estos comportamientos, para caracterizarlos y poder establecer así una evaluación y rehabilitación adecuadas. En ese sentido, Ribes (1974) enumera dichos factores así:

1. Los determinantes biológicos del pasado (factores genéticos, prenatales y perinatales).
2. Los determinantes biológicos actuales (estado nutricional, fatiga, drogas, etc.).
3. La historia previa de interacción con el medio.
4. Las condiciones ambientales momentáneas o acontecimientos discriminativos, reforzantes y disposicionales.

En este planteamiento los factores determinantes biológicos si bien juegan un papel importante en la limitación de las respuestas del sujeto, no se entienden como los criterios unívocos para determinar una discapacidad. Es en la interacción y los acontecimientos ambientales donde se centran las posibilidades de intervención para la rehabilitación del retardo en el desarrollo.

Un vistazo a estos factores permite comprender las posibilidades de rehabilitación que el modelo del análisis conductual ofrece a los sujetos con retardo en el desarrollo, por algunas razones que se puntualizan a continuación:

- Los determinantes biológicos son considerados en su justa medida, pero no se toman como barreras totales.

- La historia del individuo es tomada en cuenta en función de la relación funcional de los comportamientos del individuo con su ambiente, lo que permitirá comprender cómo algunos comportamientos se adquirieron en un momento de su pasado personal.
- La situación presente del individuo se evalúa en términos de sus comportamientos actuales y los acontecimientos ambientales que los elicitán o refuerzan.
- El sujeto es considerado como una totalidad relacional con su contexto, no como un ente pasivo respondiente o víctima de procesos mentales subjetivos medidos en fragmentos de su historia o víctima de daños orgánicos.

Precisamente, sobre el diagnóstico el mismo Ribes (1975) explica que:

El diagnóstico del retardo es concebido exclusivamente como una identificación detallada de los déficits conductuales del individuo, y el pronóstico no se ve afectado en forma fatalista por la naturaleza del daño orgánico presente o por la historia social del individuo, sino, por el contrario, depende en forma directa de las posibilidades de proporcionar un ambiente que facilite el pleno desarrollo del individuo (...) (p. 251).

Por esto, el abordaje terapéutico en sujetos con retardo en el desarrollo se plantea como una necesidad para lograr el desarrollo de habilidades que le permitan su independencia. Así, un modelo de intervención formulado desde los supuestos del análisis conductual parte de considerar al sujeto con retardo como único, esto es, con una historia particular en la que se destacan tanto las potencialidades del individuo, como las del entorno, en vez de enfatizar como parámetro de éxito la eliminación de lo que está causando la discapacidad, tal como se hace desde el criterio del modelo médico (Landa, 2011).

Por ejemplo, al momento de la evaluación conductual, se debe contar con criterios claros para la clasificación de los comportamientos, en los cuales se enfatice la situación actual del individuo con retardo más que en las causas, del mismo, según plantea Bijou (1982 c.p. Lacasella, 2002). Este autor aporta la siguiente clasificación:

- A. Excesos conductuales: donde se consideran los niños hostiles, agresivos, hiperactivos, con problemas de conducta.
- B. Conductas de timidez, retraimiento y miedo: niños con fobias, miedos y problemas de interacción social.
- C. Déficits conductuales: niños con problemas de atención, académicos, de lenguaje.
- D. Ineptitudes conductuales: niños con repertorios adecuados, pero desplegados en tiempos y espacios inadecuados.

Bijou y Grimm (1975) desarrollan un apartado completo sobre la metodología para la evaluación de esos comportamientos, sin embargo, por razones de espacio a continuación se resumen sus planteamientos:

- *La evaluación previa a la instrucción (línea base):* proporciona información para preparar programas instruccionales a la medida del niño. Los datos se derivan de: a) la observación directa; b) reportes y entrevistas; c) pruebas psicométricas, y d) inventarios y recuentos de conducta.
- *Evaluación durante la instrucción:* en esta fase los autores recomiendan utilizar los productos reales resultantes del trabajo del niño, pruebas previas y posteriores de los materiales instruccionales y observación directa de la conducta haciendo uso de diferentes medidas de control como recuentos de frecuencia, registros acumulativos y registros automáticos.

- *Evaluación al final de la instrucción (terminal)*: consiste en a) administrar las pruebas estandarizadas aplicadas al inicio del tratamiento; b) describir la ejecución realizada por el niño y c) describir su conducta de trabajo escolar y conductas sociales.

Esta propuesta metodológica ofrece estrategias de intervención suficientemente objetivas y rigurosas para diseñar programas de rehabilitación que garanticen la validez y efectividad de los mismos, pues finalmente aquellas instancias sobre las cuales se intervendrá (conductas), serán tanto en la fase previa como en la final de la evaluación observables, siendo susceptibles de ser registradas en cualquier momento a través de los mecanismos que se establezcan para ello, dependerá pues del equipo y su visión del trabajo en el enfoque conductual la potencia y logro de los objetivos en el cambio comportamental del individuo con retardo.

Considerando lo anteriormente indicado, vale la pena citar lo que Ribes (1974) advierte acerca del pronóstico de las intervenciones de sujetos con retardo en el desarrollo: “Al hacer un pronóstico conductual, nos limitaremos a establecer el repertorio mínimo que se debe alcanzar; queda implícito que el producto puede ser mucho más rico y extenso” (p. 25).

Entendido así, la evaluación y rehabilitación de sujetos con retardo en el desarrollo desde el modelo del análisis conductual representa una posibilidad más que explicativa, aplicada, para mejorar la calidad de vida de estas personas, más aún cuando las técnicas derivadas de este modelo se aplican en los contextos educativos, donde los sujetos presentan más inconvenientes, pues es en estos espacios donde deben desplegar repertorios conductuales básicos para su inclusión social.

2.2. Retardo en el desarrollo en el contexto escolar

El contexto escolar constituye un espacio donde los individuos, desde edades tempranas hasta su adultez, desarrollan habilidades y conocimientos cada vez más complejos, mediante un proceso sistemático de enseñanza que planifican las experiencias significativas y se operacionaliza el aprendizaje (González, 2004).

En el área del retardo en el desarrollo, la escolarización debe considerar las características individuales de la persona en cada una de las etapas de su desarrollo, desde su nacimiento hasta la adultez, como unidad bio-psico-social y debe estar comprometida en la formación de una persona capaz de vivir en la sociedad donde participe de acuerdo a sus intereses, en el contexto que mejor responda a su condición y características particulares (Parra, 2003).

En este sentido, la educación debe tomar en cuenta la diversidad de condiciones en la población con retardo en el desarrollo, por lo tanto se deben planificar y proporcionar experiencias significativas en los diversos contextos, basándose en las necesidades de la persona, para garantizar el desarrollo de sus potencialidades (Benítez, Tapia, Sánchez y García, 2009).

Dentro del contexto escolar, la acción de un equipo interdisciplinario es necesario para atender de forma integral los requerimientos de los educandos, además de la familia, cuyos integrantes son los encargados de conducir el proceso educativo en co-responsabilidad con la institución educativa.

A estas instancias sociales, familia y escuela, se le suma al hecho pedagógico la importancia de la comunidad como ámbito macro social, que proporciona la oportunidad de reforzar y consolidar los aprendizajes mediante interacciones efectivas y cada vez más complejas entre los habitantes, con el agregado de que estructura los conocimientos de significados más amplios e integrativos como lo son las costumbres y hechos que

conforman todo el contexto sociocultural al que pertenece el individuo (Ribes, 1974; Parra, 2003).

El currículo para la atención educativa de las personas con retardo en el desarrollo debe enfatizar la enseñanza que permitan la adquisición, desarrollo y generalización de los conocimientos, habilidades sociales y laborales de cada persona, adaptando los contenidos y cambiándolos progresivamente al avance de los sujetos, para poder favorecer la inclusión en la familia, la escuela y la comunidad, atendiendo especialmente los aspectos relacionados a su condición individual (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2000). De esta manera, es necesario que cada país o localidad de relevancia a la conformación de una atención educativa integral y de calidad a los ciudadanos que presenten cualquiera de la diversidad de condiciones sociales, psicológicas o biológicas.

A continuación se tratarán los aspectos más importantes que han adoptado en materia del sistema educativo para las personas con retardo en el desarrollo en nuestro país.

2.2.1 Educación integral para las personas con retardo en el desarrollo en Venezuela

La educación especial está contemplada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, así como todo el sistema escolar venezolano, en los artículos 102, 103 y 81, así como en los artículos 32 y 33 de la Ley Orgánica de Educación, estipulada como una modalidad de la educación en 2009 (Dirección General de Educación Especial, 2012).

También está regulada según la Ley para las Personas con Discapacidad, publicada en Gaceta Oficial N° 38.598, de fecha 5 de enero de 2007 (Dirección General de Educación Especial, 2012).

En Venezuela se han adoptado distintos enfoques para abordar el proceso educativo de la persona con retardo en el desarrollo, con la influencia de los parámetros conceptuales de retardo y de las teorías del desarrollo a nivel internacional y de las

ideologías que direccionan el interés político de estas conceptualizaciones y su incorporación a las leyes de las distintas instituciones nacionales (Parra, 2003).

En nuestro país, la conceptualización del retardo mental que guía la política educativa está influenciada por enfoques y planteamientos teóricos provenientes de la psicología, como lo son el enfoque humanista, los criterios del desarrollo cognoscitivo, consideraciones sobre el desarrollo desde la perspectiva de Piaget y Vigotsky, así como afirmaciones provenientes del análisis conductual, en tanto afirman que:

Las diferencias cuantitativas o cualitativas son susceptibles de cambios de acuerdo a las experiencias sociales, las cuales favorecen la compensación de los déficit en las áreas del aprendizaje, del lenguaje, de las destrezas sociales, de autocuidado, alimentación y de la capacitación para un oficio laboral (Parra, 2003, p. 269).

La modalidad de la educación especial en Venezuela mantiene una relación de interdependencia con el resto del sistema educativo. Es una variante escolar para la atención integral de niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, ya sea en el ámbito del servicio de educación especial o integrados a la educación regular (Dirección General de Educación especial, 2012).

Los planes y programas de estudio para atender a las personas con necesidades educativas especiales, son los mismos establecidos en los diferentes niveles y otras modalidades del todo el sistema educativo venezolano, sin embargo la redacción de ítems de los programas académicos y la planificación del programa en la educación especiales ha establecido el PEI (Programación Especial Individualizada) que parte del principio de que cada sujeto tiene necesidades particulares de acuerdo a sus capacidades, potencialidades, intereses y limitaciones tanto biológicas como ambientales (Parra, 2003).

Para la selección de los individuos a los grupos de los distintos niveles de educación inicial y básica, se consideran los siguientes principios:

- a) El desarrollo evolutivo de la persona en cada una de las etapas del desarrollo.
- b) El alcance de los objetivos de los niveles educativos: conocimientos, habilidades y experiencias de aprendizaje.
- c) La caracterización de la persona con retardo atendiendo a las áreas del desarrollo.

Tomando en cuenta estos criterios, es necesaria la planificación educativa tanto transversal como longitudinal que garantice la formación integral de la población que asiste y que requiere de esta modalidad de la educación (Dirección General de Educación Especial, 2012).

En la actualidad, la política de educación especial está realizando cambios en la concepción y estructuración de este modelo educativo de ser una variante de la educación regular a unificar las dos modalidades e integrarlas totalmente, para permitir la integración e inclusión de los individuos con discapacidades diversas, en un mismo sistema escolar.

La máxima autoridad del sistema educativo venezolano, estableció a finales del año 2011 las siguientes proposiciones:

La política de educación Especial asume un enfoque humanista social que garantiza el derecho a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, el acceso a una educación integral, el respeto a la diversidad en igualdad de condiciones y oportunidades, en un continuo de la atención educativa para que participen de manera activa y responsable en los cambios requeridos para el desarrollo del país, a través de un Modelo de Atención Educativa Integral, desde temprana edad

hasta la adultez, como respuesta a los Derechos Constitucionales (Ministerio del Poder Popular para la Educación, Dirección General de Educación Especial, 2012, ¶ 2).

De manera que las líneas de política educativa en el país se están transformando de acuerdo al basamento conceptual y legal anteriormente indicado, para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales al sistema educativo nacional (Ministerio del Poder Popular para la Educación, Dirección General de Educación Especial, 2012).

El resto del mundo no se escapa de la necesidad de una educación inclusiva, actualmente uno de los ejes centrales de discusión en los sistemas educativos en los distintos países del mundo, y en particular en América Latina es la educación en el concepto de diversidad de capacidades y estilos de aprendizaje que pueda ser posible dentro de un sistema que posea una estructura y una planificación más equitativa y de calidad para los ciudadanos (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-UNESCO, 2007).

Para poder abordar la inclusión educativa, se debe tomar una perspectiva sistémica, según la UNESCO (2007), realizando transformaciones en las políticas públicas e institucionales que favorezcan la equidad en cuanto a adaptaciones de infraestructuras y arquitecturas de las ciudades, localidades, espacios abiertos e institucionales adaptados a las necesidades de las personas con discapacidades motoras y cognoscitivas, así como modificaciones y transformaciones en el sistema de formación docente y educativo que incluya el concepto de diversidad social y cultural, que impacte en las costumbres y representaciones de los ciudadanos en los ámbitos familiar y comunitarios.

En este sentido, desde el campo de acción de la psicología, se considera necesario realizar análisis y evaluaciones dirigidos a optimizar el servicio escolar de acuerdo con los cambios conceptuales y legales que están ocurriendo en la actualidad. El diseño, la planificación rigurosa y la puesta en práctica de programas como forma de abordaje en el área educativa y social, forman parte de las funciones del profesional de la psicología,

quien de esta manera realiza acciones orientadas al mejoramiento de las relaciones y condiciones institucionales (Guevara, 1995).

2.3 -. Programas de entrenamiento en el contexto de la educación especial

Uno de los pilares del análisis conductual en el ámbito aplicado, ya sea orientado hacia la atención clínica, salud, organizacional, escolar, comunitaria, deportiva, alimentaria; es el abordaje de una situación o problemática social determinada mediante la planificación, el diseño y la administración de programas estructurados que permitan sistematizar las acciones y actividades que deben llevarse a cabo para ejecutar un tratamiento.

Guevara (1995) ofrece una clara definición de programas:

Un documento que permite verter el producto de la planificación para un lapso predeterminado y relativamente corto, en el cual se especifican los objetivos que se pretenden alcanzar; las actividades requeridas para ello; los procedimientos a través de los cuales éstas se llevarán a cabo; los recursos humanos, financieros, materiales y técnicos necesarios; el tiempo estimado para cada actividad y finalmente los criterios y métodos de evaluación que se usarán para estimar el éxito de la programación (p. 114).

Por su parte, Fernández-Ballesteros (1996) considera que un programa son esfuerzos sistematizados con la finalidad de alcanzar las metas que un grupo de personas se plantee ante una situación de orden social, educativo, prácticas de salud, actitudes y conocimientos.

De acuerdo con el planteamiento anterior, son fundamentales para la consecución de determinados objetivos las funciones de previsión y planificación, como pasos previos para

dirigir y establecer las acciones que se deben seguir (Reyes Ponce, 1982 c.p. Guevara, 1995).

La previsión consiste en la ejecución de los siguientes pasos:

- Identificar necesidades o problemas.
- Definir los objetivos que guiarán las actividades a seguir.
- Revisar las investigaciones que han trabajado en pro de esos objetivos, para conocer elementos que puedan facilitar o interferir el logro de los objetivos.
- Identificar las alternativas presentes que permitan tomar decisiones acertadas para el alcance de las metas planteadas.

La planificación es un procedimiento continuo y permanente dentro de la realización de un programa y que tiene la esencia de ser jerárquica, ya que al establecer diferentes etapas en orden de importancia se garantiza el cumplimiento de éstas (Guevara, 1995; Fernández-Ballesteros, 1996).

Al mismo tiempo, deben mantenerse presentes mecanismos de control y evaluación, los cuales son igualmente métodos o procesos sistemáticos que aportan organización y eficiencia al programa. Utilizar mecanismos de control permite corregir errores y evitar dificultades, la evaluación es importante porque es la forma de conocer si se lograron los objetivos planteados (Guevara, 1995).

2.3.1-. Evaluación de programas

La evaluación de los programas comprende “la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa con el fin de tomar decisiones sobre él” (Fernández-Ballesteros, 1993, p.23).

Evaluar implica estimar el valor, el éxito y la eficacia del tratamiento realizado, por lo tanto es importante establecer la valoración del programa, en consonancia con los siguientes criterios, según Fernández-Ballesteros (1996):

- Pertenencia: señala el nivel en el cual el programa responde a las necesidades de una población en un contexto específico.
- Adecuación: apunta a si los contenidos del programa se ajustan a la población meta.
- Suficiencia: permite determinar si las acciones esperadas son suficientes y adecuadas para cumplir los objetivos planteados.
- Progreso: hace mención a si se está aplicando apropiadamente el programa.
- Eficiencia: refiere a la consecuencia de los objetivos establecidos en el programa.
- Efectividad: es el vínculo que existe entre los recursos disponibles y el valor de los objetivos planteados, para lograr la eficacia del programa.
- Eficacia: indica la posibilidad de comprobar que se hayan alcanzado las metas propuestas.

La misma autora explica que los primeros cuatro criterios hacen referencia a la valoración del programa y el restante, a la evaluación propiamente dicha.

Sin embargo, partiendo de que los objetivos del programa se desprenden de la identificación y el estudio previo de las necesidades de una institución o grupo social, la evaluación debe comprender la medición del significado que para ese grupo social tuvo la experiencia del programa, además de verificar la aceptación y la viabilidad de que los cambios comportamentales que se proponen (Vivas y Rúa, 1983, c.p. Lacasella, 2001).

La planificación, ejecución y evaluación de un programa se realiza dentro de una institución, por lo tanto, los planes que se propongan deben estar vinculados a las funciones ideológicas de dicha institución (Fernández-Ballesteros, 1996).

En este sentido, los programas que se lleven a cabo en ambientes educativos por parte de los profesionales de la psicología, deben tomar en cuenta la ideología y los objetivos que persiguen como institución, ejecutando un estudio de necesidades y caracterizando al personal que labora en ellos, así como a las personas que reciben sus servicios (Ribes y Peralta, 1972).

2.3.2-. Programas de entrenamiento en instituciones de educación especial

En las instituciones de educación especial parten de la concepción de que la intervención temprana y continua permite rehabilitar distintas condiciones que por alteraciones biológicas puede comprometer funciones sensorperceptivas, cognoscitivas, motoras y comportamentales (González, 2004).

Desde la psicología como el análisis y abordaje del comportamiento, el entrenamiento mediante un programa dentro del contexto escolar, se puede definir como un conglomerado de estrategias que guiarán la exposición de material teórico y práctico necesario para la solución de problemas de conducta en el campo de la educación, la educación especial y la rehabilitación (Galindo et al., 1980; Wielkiewicz, 2009).

El diseño y empleo de programas de entrenamiento como herramienta para abordar diferentes aspectos del aprendizaje y la generalización de conductas en personas con retardo en el desarrollo, dentro del ambiente escolar e institucional, se han realizado ampliamente en el campo de la psicología, las cuales han motivado la realización de numerosas investigaciones para medir y evaluar los efectos o consecuencias que puede tener el hecho de la planificación y aplicación sistemática de programas.

Un ejemplo exitoso de intervención de sujetos con retardo en el ámbito educativo lo ofrece la investigación realizada por Do Nascimento y Gutiérrez (2009), quienes se plantearon el entrenamiento a maestras de educación especial en técnicas del análisis conductual aplicado para el establecimiento de repertorios lingüísticos en sujetos con retardo. En sus hallazgos las autoras encontraron que el programa de entrenamiento tanto en los conocimientos como en la ejecución de las docentes fue suficiente y efectivo para la instrucción de los alumnos con retardo. De esta manera, la investigación corrobora la efectividad de las estrategias derivadas del análisis conductual en la atención de sujetos con retardo dentro del aula.

De igual forma, Granado (2009), realizó un estudio orientado a plantear un abordaje eficaz para optimizar la capacidad de aprendizaje de niños con características del retardo en el desarrollo que los ubican dentro del llamado Trastorno del Espectro Autista, mediante un programa basado en técnicas de modificación de conducta. Las técnicas aplicadas, está dirigidas a la disminución de alteraciones comportamentales y a la instauración de conductas socialmente funcionales, que favorezcan los procesos de enseñanza que reciben. Además, la autora da una visión generalizada del comportamiento que presentan los sujetos con este tipo de retardo, así como una propuesta detallada de cómo planificar una intervención conductual específica para este tipo de población.

Juárez y Camacho (2010), presentan otra investigación donde elaboraron y midieron el efecto de un programa de entrenamiento para el establecimiento de repertorios básicos en un sujeto con diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo, con la finalidad de ampliar sus repertorios adaptativos y funcionales. Los resultados parciales de este programa de entrenamiento, demuestran aumentos significativos en discriminación auditiva, discriminación de objetos, en cuanto al inventario de comportamiento de imitación, se logró instaurar praxias gruesas mediante la asociación con estímulos sonoros y el aprendizaje de distintas expresiones faciales ante situaciones específicas.

Otra investigación con resultados igualmente alentadores en sujetos con retardo en el contexto de la instrucción la desarrollaron Cobos, Castro y Rodríguez (2008), quienes

entrenaron a adultos con síndrome de Down para la reducción de conductas perturbadoras en una metodología llamada Decir-Hacer basada en la administración de reforzamiento diferencial. En sus conclusiones los investigadores reportan que el procedimiento destaca “la probabilidad del control de la propia conducta, prescindiendo de cualquier otro agente de cambio” (p. 75).

En el ámbito educativo regular también se han realizado investigaciones utilizando programas y tratamientos del análisis conductual con excelentes resultados, como es el caso de la investigación de Bravo (2006), donde se determinó el efecto de un programa de economía de fichas como tratamiento para modificar las conductas de agresión presentadas por niños de un instituto de educación inicial. Ejecutaron el procedimiento de esta técnica conductual por un tiempo de 1 mes sobre 6 niños que presentaban altos niveles de frecuencia de comportamientos agresivos, encontrando que el establecimiento del programa de economía de fichas planteado logró la disminución de estas conductas en un 58,6 %.

Asimismo, Livacic-Rojas, Espinoza y Ugalde (2004), emplearon un programa de habilidades sociales para la prevención de la delincuencia juvenil en diversas instituciones educativas. El programa de habilidades estaba enfocado en ampliar los repertorios conductuales socialmente adaptativos, con la finalidad de facilitar el proceso de ajuste personal y social de jóvenes que escolarizados que presentaban conductas delinquentes. Fue realizado un diseño de línea base múltiple que permitió observar los resultados de las diferentes instancias de las destrezas sociales tratadas en el programa.

En una investigación desarrollada por Wettstein (2012), se empleó un programa de entrenamiento en observación de las conductas de escolares de educación básica, dirigido a docentes. Dichos docentes manifestaron la necesidad de disminuir los niveles de conducta agresiva presentada por los estudiantes. Gracias al estudio realizado, el autor diseñó un sistema de observación conductual, al que llamó BASYS, cuyo objetivo es mejorar la percepción del profesor acerca de las conductas agresivas de los alumnos. El instrumento de observación contiene categorías que permiten identificar factores contextuales que influyen en la frecuencia de la agresión, de manera que sirva como información objetiva

para analizar, evaluar y abordar de forma más completa y eficaz, esta problemática presentada en el contexto escolar.

Por su parte Zamudio (2011), desarrolló y aplicó un programa que denominó actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de educación primaria. La autora realiza un análisis interesante del tema de las normas sociales, reglas y procedimientos empleados en el aula para la enseñanza de conductas adaptativas que conforman la metodología educacional en la educación primaria. Expone la importancia de la formación continua en la discriminación de las conductas propias de los docentes ante las gestiones de disciplina dentro del aula, la cual considera mediante un estudio previo, que es de total fracaso en la actualidad. En la investigación, diseñan y emplean un programa de orientación en estrategias de disciplina para gestionar de forma efectiva las interacciones disciplinarias por parte del profesorado, y disminuir las deficiencias en la selección y valoración de las contingencias empleadas por éstos ante la problemática de las conductas disruptivas. Luego de la aplicación concluyeron que el programa influyó en los conocimientos, actitudes y habilidades de los profesores para explicar y operar disciplina en el aula. Encontraron que este tipo de programas debe hacerse de forma continua y que resulta de carácter obligatorio que sea parte de la formación del profesional de la educación.

Otra investigación expone los resultados de un tratamiento multimodal en un colegio de educación especial dirigido a estudiantes con lo que Portugal-Fernández, Veiga, Guzmán, Ramos y Arauxo (2011) denominaron “trastornos graves de conducta”. Dentro de esta categoría, explican los autores que se encuentran déficit atencionales, hiperactividad, trastorno negativista desafiante y déficit en control de impulsos. Se muestran las estadísticas y los resultados de un programa de evaluación y entrenamiento basado en el análisis conductual aplicado, que forma parte de la formación del instituto de educación. Los autores describen los resultados como muy satisfactorios.

En síntesis, los programas de entrenamiento planteados presentan una introducción a los principios del análisis de la conducta, vinculando la teoría con la práctica y

proporcionando los procedimientos y las técnicas específicas para aplicar estos principios en el ámbito escolar, para capacitar al personal docente y que éstos puedan intervenir en los distintos problemas de conducta que se suelen presentarse en los contextos estructurados de la educación (Wielkiewicz, 2009).

De acuerdo con Galindo et al. (1980), Ribes, (1974) y Wielkiewicz, (2009), el analista conductual en la educación especial, observa las conductas de los niños y de las docentes, las registra y con la información obtenida se comienza a evaluar y a detectar las situaciones que requieren abordaje. En su mayoría, realizan abordajes en los siguientes repertorios:

- Conducta básicas: Atención
 Imitación
 Seguimiento de instrucciones

- Habilidades sociales: Destrezas comunicacionales
 Comunicación asertiva
 Auto concepto

- Habilidades lingüísticas: Imitación vocal
 Articulación

- Desarrollo motor Entrenamiento en motricidad gruesa
 Entrenamiento en motricidad fina

- Conductas académicas: Discriminación de colores
 Tactos complejos
 Texturas
 Conducta verbal vocal
 Escritura
 Lectura

Transcripción
Intraverbal textual

- Dificultades conductuales
 - Auto estimulación física
 - Auto estimulación verbal
 - Hiperactividad
 - Déficit de atención
 - Agresión física o verbal dirigida a otros
 - Berrinches

Como se puede observar, desde el enfoque conductual, uno de los trabajos fundamentales en la educación especial es el adiestramiento a paraprofesionales como docentes, auxiliares, tutores académicos, trabajadores sociales, terapeutas de lenguaje, terapeutas ocupacionales, médicos, enfermeras, fisioterapeutas, así como a los no profesionales como lo son los padres y demás miembros de una familia, cuidadores de maternal, entre otros; en el uso de técnicas orientadas a prevenir o eliminar la presencia de contingencias ambientales que mantienen las condiciones de discapacidad de un individuo: la ausencia de reforzadores positivos ante comportamientos adaptativos, el uso constante e inadecuado de estimulación aversiva y el reforzamiento de conductas inapropiadas (Ribes, 1974; González, 2004). Por esto en el siguiente apartado se detallará más sobre el retardo en el desarrollo en el contexto escolar.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La discapacidad y la inclusión son en la actualidad un asunto de debate en distintas partes del mundo como la Unión Europea (UE), así se desprende de un estudio comparado hecho por López-Torrijo (2009) en algunos países de la UE sobre la inclusión de personas con necesidades especiales. El autor llama particularmente la atención sobre la necesidad de establecer criterios universales de evaluación que permitan una atención y rehabilitación adecuada, así como la formación especializada de los docentes quienes son los responsables más inmediatos de promover la inclusión.

Más cercano a nuestra realidad, Claro (2007) refleja en el informe enmarcado en los resultados preliminares del Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina Regiones Cono Sur y Andina, organizado por la UNESCO, que en este lado del mundo las necesidades apuntan esencialmente, más que a requerimientos de tipo técnicos o estructurales que en ningún sentido dejan de ser importantes, a la formación de los docentes “en servicio de competencias, conocimientos y habilidades (...) para dar respuesta y desarrollar acciones concretas que favorezcan la integración de niños y niñas con necesidades especiales en sus aulas” (p. 187).

Así, luego de la revisión de los planteamientos de los informes apenas citados se encuentra que las preocupaciones en materia de discapacidad, rehabilitación e inclusión de estos individuos giran en torno a la concreción de términos universales que permitan definir ese tipo de necesidades que históricamente se ha llamado especiales.

Precisamente, los distintos términos o conceptos utilizados en el campo de la educación asociados a algún tipo de discapacidad psicomotora en niños constituyen un verdadero punto de desencuentro para explicar y rehabilitar a estos sujetos que manifiestan impedimentos para su adaptación social y escolar.

Retardo o retraso mental, discapacidad, diversidad o discapacidad funcional y trastorno en el desarrollo; son algunos de los nombres utilizados por los especialistas para

nombrar algunos tipos de conductas atípicas o deficiencias comportamentales en niños en comparación con los grupos sociales a los cuales pertenecen. Tal estado de desacuerdo plantea un reto para los profesionales que trabajan directamente con esta población, principalmente para los docentes de educación especial.

La situación actual en ese sentido, radica en la base explicativa de dichas deficiencias y la visión general aceptada socialmente sobre la discapacidad en general. Por ejemplo, la Asociación Americana para la Deficiencia Intelectual y del Desarrollo (AIDD, 2011) prefiere utilizar el término retardo mental definiéndolo como una “limitación significativa en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Definición Deficiencia Intelectual, ¶ 1).

La definición citada previamente está basada fundamentalmente en un enfoque interpretativo de tipo biológico y psicométrico y parece ser la más aceptada desde las disciplinas relacionadas con el estudio e intervención de personas con retardo (terapia ocupacional, de lenguaje, algunas áreas de la psicología clínica, medicina, etc.).

Por una parte, la noción de tipo psicométrico que explica el retardo en el desarrollo señala que el rendimiento de los sujetos en test de inteligencia permiten determinar su coeficiente intelectual y especificar en qué parte de la curva se encuentra con respecto a su grupo de referencia; mientras que la noción biológica se refiere a daños en las estructuras cerebrales ocurridas durante el período de desarrollo (Fernandez-Ballesteros y Carroble, 1983).

Ambas nociones conllevan a una visión reducida del retardo en el desarrollo, pues se enfocan en un polo del comportamiento, aquél referido únicamente al organismo. No obstante, el enfoque del análisis conductual aplicado, área de la psicología de larga data y sustentado con investigaciones científicas, parte de una base explicativa distinta que ofrece un modelo de intervención factible y comprobada bajo métodos experimentales.

El enfoque del análisis conductual propone el término de retardo “como una desaceleración del desarrollo de un individuo, comparado con la norma del grupo al que pertenece” (Ribes, 1975, p. 250). Así, el retardo en el desarrollo se puede explicar más allá de determinantes biológicos o supuestas estructuras hipotéticas de corte mentalista.

Bijou y Baer (1969), quienes propusieron una Teoría Conductual del Desarrollo Infantil basados en el modelo del análisis conductual, señalan por su parte que “un individuo retardado es aquel que tiene un repertorio conductual limitado, el cual se deriva de interacciones del individuo con sus contactos con el medio, lo que constituye su historia” (p. 253).

Las ventajas de comprender el retardo en el desarrollo desde el análisis conductual radican en que en las explicaciones no median conceptos hipotéticos. Por otro lado, el factor orgánico es solo un elemento a considerar y, aunque es visible su efecto en el retardo, no debe tomarse como la causa última del mismo. Así, lo que se estudiará e intervendrá será la conducta retardada y no la mentalidad retardada” (Bijou y Baer, 1965, p. 253).

Llevar estos planteamientos al área de la educación especial representa una oportunidad para comprobar, por un lado, que el comportamiento humano está relacionado con factores ambientales complejos, más que determinado por aspectos biológicos o mentalistas y, por el otro, que en la medida en que la noción de retardo sea vista como un proceso en el cual los sujetos aprenden a responder al medio aún con limitaciones de tipo orgánico o cognoscitivo su rehabilitación e inclusión educativa y social podrá ser más efectiva (García y Mota, 2006).

En el ámbito de la educación especial ya se han hecho aplicaciones desde el enfoque conductual (Benítez, 1999). De hecho, varias investigaciones (Polanco, 1974; Hoch, McComas, Thompson y Paone, 2002; Stokes, Cameron, Dorsey, y Fleming, 2004; Hagopian, Toole, Long, Bowman y Lieving, 2004; Saunders, McEntee y Saunders, 2005; DeLeón et al., 2008) publicadas recientemente en las que se hizo intervención en sujetos con retardo en el desarrollo se utilizaron las técnicas del análisis conductual aplicado y

concluyeron que los resultados de la aplicación de diferentes procedimientos de programas de reforzamiento para la extinción de conductas consideradas socialmente como excesivas y la instauración de repertorios conductuales adecuados de acuerdo al grupo de referencia, son alentadores para lograr la adaptación y el control ambiental de comportamientos en estos sujetos

Igualmente, Pérez, Ojeda, Vázquez, Torrealva y Medina (2002) destacan el papel importante de las técnicas del análisis conductual y advierten que las intervenciones en sujetos con retardo en el desarrollo “deben ser globales para abarcar integralmente el desarrollo de la persona, aprovechando los recursos que provea su entorno” (p. 281), punto que Claro (2007) y López-Torrijo (2009) destacan en sus respectivos informes para lograr la inclusión educativa de sujetos con retardo.

En el abordaje terapéutico propuesto por el análisis conductual para la intervención de sujetos con retardo en el desarrollo, el aula de clases representa un espacio propicio para realizar los ajustes ambientales necesarios que permitan a los sujetos con retardo superar los déficits conductuales (Parra, 2003). Este autor considera el ámbito educativo idóneo para la intervención de sujetos con retardo en el desarrollo cuando refiere que éstos pueden ser “susceptibles de ser compensados a través de una atención educativa especializada desde edades tempranas, que permitan activar las potencialidades de las personas” (p. 269).

Por ejemplo, en una investigación realizada por Fernández, Puente, Barahona y Palafox (2010), los autores reconocen la importancia del seguimiento de instrucciones en personas con Síndrome de Williams (Síndrome de dificultades de aprendizaje no verbales), para el aprendizaje de conductas adecuadas. De ahí que en las conclusiones de su estudio enfatizan el papel fundamental del control ambiental en estos sujetos con retardo, afirmando que “la dificultad de atender repercute negativamente en muchas tareas escolares y lúdicas; de modo especial se asocia (...) con ciertos trastornos de conducta y/o adaptación debido al roce con el ambiente” (p. 47).

Es aquí donde la psicología clínica puede aportar propuestas efectivas de intervención desde el modelo del análisis conductual en el área de la educación especial puesto que, como ya se ha reseñado, ofrece un claro basamento explicativo y comprensivo del retardo en el desarrollo centrado en las posibilidades de cambio conductual de estos sujetos (Ribes, 1974).

Si se tiene presente que en los espacios educativos tanto el ambiente como el sujeto con retardo mantienen una relación igualmente importante en la relación funcional del comportamiento (Gálvez, Prieto y Nieto, 1995), entonces no puede dejarse de lado al docente, quien es uno de los componentes fundamentales de ese contexto, no solo como estímulo, sino como controlador de las contingencias que se dan ese ambiente que bien puede ser el aula de clases.

Precisamente, Ribes (1975) plantea que “la modificación del retardo en el desarrollo significa concentrarse en la alteración y diseño del ambiente, y no en la conducta per se del retardado. El enfoque puede definirse como educativo y protético” (p.250) y ¿quién más idóneo que el docente para alterar y diseñar ese ambiente dentro del aula?

Benítez (1999) también destaca el papel crucial del docente en la intervención del retardo en el ámbito educativo cuando indica que en la educación especial “toda situación de intercambio asume un papel clave para facilitar o entorpecer el desarrollo académico y personal de los alumnos e incluso del maestro” (2006, p. 1058) siendo entonces que el docente puede bien entorpecer las respuestas del sujeto con retardo al ambiente o facilitarlas, permitiéndole al alumno minimizar los efectos del retardo o profundizarlos.

Como puede verse, el docente juega un papel fundamental para la rehabilitación e inclusión educativa de los alumnos con retardo en el desarrollo ya que debe “planificar las situaciones de aprendizaje, considerando los componentes bio-psico-sociales del individuo, de manera que partiendo de sus potencialidades se compensen sus limitaciones, se satisfagan sus necesidades y se propicie el desarrollo integral del alumno como persona” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2000, p. 112).

Por ejemplo, González y Williams (2005) en una investigación que realizaron con sujetos con retardo en el desarrollo (específicamente con sujetos autistas) soportan el planteamiento anterior cuando concluyen en su estudio que la calidad de la enseñanza parte justamente del papel y acción del docente en el aula. Los investigadores revelaron con su trabajo que “el maestro no presentaba la instrucción correctamente o presentaba erróneamente el reforzador y otras consecuencias” (p. 242) y por ello no se lograba una modificación efectiva de las conductas disruptivas de los alumnos. Además concluyeron que “los niños pueden avanzar aún más rápido si se les enseña de una forma más regular, con profesores más estables” (p. 242).

En esta misma línea, sobre los ambientes educativos estimulantes, Orantes (2007) plantea que “no hay alumnos con dificultades de aprendizaje, sino más bien, maestros con dificultades de enseñanza” (p. 24). Se evidencia de esta manera la importancia de los ambientes educativos en los que se incluyan a los docentes con conocimientos y habilidades particulares para que sean promotores de cambios conductuales a través de los arreglos ambientales necesarios, para superar el retardo en el desarrollo y lograr así mejorar la calidad de vida de sus alumnos.

El psicólogo clínico formado bajo el enfoque del análisis conductual, en el plano específico de la educación especial, juega un rol importante como mediador, pues debería ser el responsable de establecer los procedimientos metodológicos y técnicos para evaluar los comportamientos de los alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula y establecer estrategias de intervención, entrenando a los docentes para hacerlo.

Esta mediación se da generalmente a través de los programas de entrenamiento. En este sentido, este rol psicoeducativo del psicólogo clínico se presenta como una alternativa para permitir tanto al docente como a los alumnos con retardo en el desarrollo “liberar el acceso a las cosas, liberar la coparticipación de habilidades, liberar los recursos críticos y creativos (...) por medio de una vuelta a la capacidad de las personas...” (Mendoza, 2011, p. 32).

Esta práctica se ha denominado desprofesionalización, la cual según Piña (s.f), se define como “un proceso y una actividad de transmisión del acervo teórico y técnico de un profesional a otras personas consideradas como no profesionales o paraprofesionales” (La desprofesionalización y el entrenamiento a no/ para-profesionales, ¶ 1). En este aspecto el psicólogo clínico es un asesor, intermediario o educador y no el productor del cambio.

Así, en el área de la Educación especial el psicólogo clínico tiene un amplio campo de acción como asesor de los docentes que trabajan con alumnos con retardo en el desarrollo, para lograr cambios conductuales importantes en este tipo de población. Esto cobra mayor relevancia en Venezuela, donde la modalidad de educación especial asume un enfoque humanista social, el cual implica un modelo de atención integral educativo que justifica la participación de un equipo interdisciplinario en la atención a personas con retardo en el desarrollo (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2000).

De los datos estadísticos disponibles en Venezuela en el año 2000 había 122 institutos para la atención de niños con retardo en el desarrollo, clasificados comúnmente como retardo mental. Para ese mismo año, la cantidad de sujetos contabilizados y escolarizados alcanzaba la cifra de 12.533 (Parra, 2003). Siendo así, la población con retardo en el desarrollo constituye un grupo importante para la atención psicológica.

A partir de lo antes expuesto, se considera importante desarrollar en Venezuela programas de intervención basados en entrenamientos a docentes de Educación especial en técnicas del análisis conductual, para actuar sobre factores de riesgo del retardo en el desarrollo desde etapas tempranas, procurando que los docentes cuenten con un conocimiento y habilidades en dichas técnicas para que, además de aplicarlos directamente en el aula con sus alumnos, puedan transmitirlos a padres y demás miembros de la comunidad educativa y familiar.

Investigaciones como las que este trabajo propone, enfocada en el entrenamiento a docentes de Educación especial para la modificación de conductas en sujetos con retardo en

el desarrollo, también encuentran un sustento jurídico en el contexto venezolano pues la Ley para las Personas con Discapacidad (2006) señala la prioridad de la educación para estas personas, con miras a facilitar su independencia y auto-desarrollo, conductas complejas y sociales que requieren la enseñanza de repertorios conductuales básicos (Ribes, 1974).

Tomando en cuenta la clasificación que hace Ribes (1974) entre repertorios básicos y complejos o sociales, se plantea la necesidad de no atribuir un adjetivo a las conductas de los alumnos con retardo en el desarrollo, pero sí tomar en cuenta aquellas que, luego de la evaluación conductual, se establezcan como disruptivas o entorpecedoras del proceso de aprendizaje individual y grupal de esos repertorios básicos y complejos.

Considerando los hallazgos de las investigaciones citadas, referentes al éxito de las intervenciones conductuales con sujetos con retardo en el desarrollo en el ámbito educativo y a los planteamientos sobre la importancia de este tipo de intervenciones en conjunto con los docentes como promotores del cambio conductual e inclusión educativa y social y al psicólogo clínico como intermediario en ese proceso, se hace necesaria una investigación que desarrolle un entrenamiento a docentes de educación especial en técnicas del análisis conductual para el manejo de conductas disruptivas de sujetos con retardo en el desarrollo en el aula.

La presente investigación se plantea como un paso importante para aplicar el enfoque del análisis conductual en el ámbito de la Educación especial y ofrecer a los alumnos que asisten a estas instituciones una formación realmente liberadora en el sentido de que desarrollen habilidades que les permita ser más independientes dentro y fuera del aula, con la ayuda de sus docentes, facilitando así la inclusión educativa y social que en la actualidad forma parte de la agenda social y política nacional y mundial, como reportaron Claro (2007) y López-Torrijo (2009). Además, el presente trabajo serviría de aporte para introducir el uso del término retardo en el desarrollo en los ambientes educativos, contribuyendo a despojar el concepto de retardo de cualquier explicación que apele sólo a nociones sobre procesos psicológicos inferidos y a determinantes biológicos que sólo

estigmatizan a los sujetos con el uso de etiquetas diagnósticas, sin aportar criterios efectivos para su rehabilitación.

Esta investigación además contribuiría a reconocer en el psicólogo clínico un educador que fomente una cultura conductual, ejerciendo de esta manera la profesión para enseñar a otros lo que se ha aprendido en términos conceptuales y aplicados (Mendoza, 2011).

Ribes (1975) lo resume de la siguiente manera:

Desde un punto de vista educativo, se requiere la capacitación de personal paraprofesional para enfrentarse a la ardua tarea de diseñar situaciones protéticas en etapas tempranas del desarrollo, que impidan el deterioro progresivo, fomentando el avance del individuo en el arduo y complejo proceso de adquisición de todas aquellas conductas por desarrollar en el nivel social (p. 252).

La discusión y revisión de los planteamientos señalados en este apartado, así como las investigaciones referidas, permiten reconocer varios aspectos importantes: a-. La efectividad del modelo conductual en la rehabilitación de sujetos con retardo en el desarrollo en ámbitos educativos; b-. El rol fundamental del psicólogo clínico como un intermediario para promover la rehabilitación conductual e inclusión de sujetos con retardo en el desarrollo a través del entrenamiento de docentes de educación especial, como una alternativa para la aplicación de estrategias derivadas del análisis conductual. Todos estos señalamientos conlleva a esta investigación a plantearse la siguiente pregunta: *¿Cuáles es el efecto del entrenamiento en técnicas de análisis conductual aplicado sobre los conocimientos y habilidades del docente de educación especial para el manejo de conductas disruptivas en alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula?*

IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1-. Objetivo general:

Evaluar el efecto del entrenamiento en técnicas del análisis conductual aplicado sobre los conocimientos y habilidades del docente de educación especial para el manejo de conductas disruptivas en alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula.

4.2-. Objetivos específicos:

- Conocer las habilidades de los docentes en las técnicas del análisis conductual para el manejo de conductas disruptivas que presentan los alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula, antes del entrenamiento.
- Evaluar los conocimientos de los docentes en conceptos del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas de alumnos con retardo en el desarrollo en el aula, antes del entrenamiento.
- Conocer las habilidades de los docentes en las técnicas del análisis conductual para el manejo de conductas disruptivas que presentan los alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula, después del entrenamiento.
- Evaluar los conocimientos de los docentes en conceptos del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas de alumnos con retardo en el desarrollo en el aula, después del entrenamiento.
- Determinar el efecto del entrenamiento en las técnicas del análisis conductual sobre las habilidades de los docentes para el manejo de conductas disruptivas que presentan los alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula.

- Determinar el efecto del entrenamiento en las técnicas del análisis conductual sobre los conocimientos de los docentes para el manejo de conductas disruptivas que presentan los alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula.
- Validar socialmente el programa de entrenamiento sobre técnicas del análisis conductual para el manejo de conductas disruptivas que presentan los alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula.

V. MARCO METODOLÓGICO

5.1-. Tipo de investigación

La presente investigación es de campo. Al respecto Arias (2006) señala que una investigación de este tipo “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos” (p. 31). Durante las distintas fases de este trabajo los datos se recolectaron directamente en la institución de educación especial, la cual es el ambiente natural donde llevan a cabo las labores los docentes.

En cuanto al alcance, la investigación que se planteó es de **tipo explicativa** puesto que pretendió explicar la relación de causalidad o efectos del entrenamiento de docentes de educación especial, sobre la adquisición de conocimientos y habilidades en técnicas del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas de los alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula. Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan sobre este alcance que con él se pretende conocer por qué se relacionan dos o más variables, más allá de la exploración y descripción de fenómenos.

5.2-. Participantes

Se trabajó con docentes del Instituto de Educación Especial Bolivariano Dora Burgueño. Se trata de una población seleccionada intencionalmente de acuerdo a Kerlinger y Lee (2001), puesto que se trabajó con los 19 maestros (18 mujeres y un hombre), de la institución mencionada, quienes participaron en las sesiones del entrenamiento.

5.3-. Ambiente

El entrenamiento a los docentes se realizó dentro de la misma institución de Educación Especial, en un aula de clases de 30 m² aproximadamente, con iluminación natural y artificial (luz fluorescente) y contaminación sónica moderada. En el aula había 19 sillas individuales para cada uno de los participantes, así como 3 mesas individuales pequeñas para la simulación de aula en los ejercicios que lo requerían, además se contó con

una pizarra acrílica blanca de 1.8 x 1.2 metros donde se proyectaron las láminas. En cuanto a la institución, en ésta están escolarizados 136 alumnos con retardo en el desarrollo (autismo, Síndrome de Down y retardo mental moderado). En cada aula hay 8 estudiantes, con un docente especialista y un auxiliar. En la institución hay un total de 17 docentes, 6 auxiliares de aula, un psicólogo, un terapeuta ocupacional y uno de lenguaje, además de un trabajador social.

5.4-. Materiales e instrumentos

Los recursos requeridos para este estudio fueron:

5.4.1-. Materiales y equipos:

Para la realización del trabajo se contó con dos computadoras con acceso a Internet y otros elementos electrónicos como quemador de DVD, impresoras, etc.

La investigación que se realizó no requirió de más instrumentos técnicos que los tradicionales para realizar la recolección de datos y edición (ver instrumentos más abajo). Se usaron registros de observación en formatos de papel, así como grabadoras de audio para las entrevistas al personal de la institución y cámara fotográfica y de vídeo.

Durante la fase de entrenamiento de los docentes se utilizó además hojas de papel bond, hojas tamaño carta, cinta adhesiva, video beam, lápices de grafito N° 2 y marcadores para pizarra acrílica.

5.4.2-. Instrumentos:

- **Guion de preguntas para detección de necesidades:** este es una lista de preguntas que se elaboraron para explorar diversas dimensiones tanto del personal como de la institución donde se hizo la investigación, para cada una de las dimensiones se establecieron objetivos (ver anexo 1).

- **Hoja de jerarquía de conductas problema de los alumnos con retardo en el desarrollo**, que llenaron las docentes de la institución una vez culminada la detección de necesidades (ver anexo 2).
- **Cuadernillo de apoyo teórico:** material elaborado con apoyo teórico sobre el contenido del programa. Se presentó en formato carta, impreso vertical por un lado, a color y engrapado de manera separada por módulo. (ver anexo 3).
- **Pruebas de papel y lápiz:** se elaboró un test para cada módulo de entrenamiento (4 cuestionarios) que evaluó el contenido de cada módulo dado a través de 12 ítems por cada prueba con distintas afirmaciones, ante las cuales los docentes debían señalar si eran verdaderas (V) o falsas (F), encerrando en un círculo la V o la F, según su criterio. Sólo para la prueba del módulo 4 las preguntas 8 a la 12 fueron de desarrollo. Las pruebas se imprimieron en papel bond tamaño carta, vertical, en blanco y negro (ver anexo 4).
- **Hoja de registro de eventos:** este es un instrumento ad hoc que se elaboró a partir de la información obtenida en la entrevista con el personal, específicamente de la revisión de los resultados de la detección de necesidades. Se utilizó un registro de eventos el cual consiste en anotar o contar la ocurrencia de cada manifestación de conducta durante la sesión de observación, este tipo de registro se usa cuando la dimensión relevante es la frecuencia y cuando las respuestas tienen un inicio y fin claro (son discretas) (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1983). Para las distintas conductas disruptivas de los alumnos dentro del aula en actividades estructuradas, se registró si la aplicación de estrategias del análisis conductual aplicado por parte del docente ante dichas situaciones fueron correctas o incorrectas, siendo estas las dos columnas disponibles para el conteo de la ocurrencia de dichos eventos (ver anexo 5).

- **Hoja de validación de expertos:** instrumento diseñado para sistematizar las observaciones de los expertos sobre los distintos componentes del programa de entrenamiento (ver anexo 10).
- **Encuesta sobre el programa de entrenamiento:** este es un instrumento ad hoc que se construyó para que los participantes evaluaran 3 aspectos que se consideraron importantes para la validación social del programa, a saber: A-. Contenido del programa, B-. Recursos y estrategias y C-. Facilitadores; el punto D se dejó para que los sujetos escribieran libremente recomendaciones y/u observaciones pertinentes sobre el entrenamiento (ver anexo 6).

5.5-. Sistema de variables

5.5.1-. Variable independiente: entrenamiento en técnicas del análisis conductual

Definición teórica: enseñanza sistematizada y simplificada de los conceptos básicos del análisis conductual, sus técnicas, y los conceptos básicos de retardo en el desarrollo, como planteamiento para el abordaje de los problemas de conducta infantil dentro del contexto escolar (Galindo et al; 1980).

Definición operacional: entrenamiento a docentes de Educación Especial mediante un programa dirigido al aprendizaje de conocimientos teóricos y técnicas del análisis conductual. Dicho programa emplea procedimientos a través de los cuales se adiestra a los docentes de Educación Especial a manejar las conductas disruptivas de los alumnos en cuatro (4) módulos:

- Módulo 1: principios del análisis conductual aplicado. Revisión simplificada de los conceptos fundamentales del análisis conductual relacionadas con el manejo conductual. Entrenamiento en la definición operacional en la conducta problemática y meta.

- Módulo 2: definición y análisis de la conducta. Entrenamiento en la identificación y descripción de las conductas de los niños, como conductas problema y meta.
- Módulo 3: técnicas del análisis conductual. Entrenamiento en la selección de técnicas para instaurar, incrementar, disminuir determinadas conductas en el aula.
- Módulo 4: el docente como administrador de contingencias. Entrenamiento en aspectos importantes para la aplicación de los conocimientos y técnicas a casos específicos dentro del aula de clase.

Forma de variación: cualitativa

Valores: presencia-ausencia.

5.5.2-. Variables Dependientes

5.5.2.1-. Conocimiento de las técnicas del análisis conductual (VD₁)

Definición teórica: se entiende por conocimiento el “recuerdo de los conceptos específicos y universales, de los métodos y procesos, o, finalmente, el de unas normas, estructuras o situaciones” (Bloom, 1972, p. 78).

Las técnicas del análisis conductual son un conjunto de procedimientos derivados de los alcances del análisis experimental de la conducta, los cuales han sido aplicados en la solución de problemas de origen social (Galindo et al., 1980; McMahon, 1991).

Definición operacional: puntaje de los docentes en la prueba para evaluar los conocimientos de las docente antes y después de cada módulo del entrenamiento en manejo

de conductas disruptivas en el aula. A mayor cantidad de puntos obtenidos se considera como mayor conocimiento en las técnicas del análisis conductual.

5.5.2.2-. Habilidades en las técnicas del análisis conductual (VD₂)

Definición teórica: “Son capacidades técnicas que tienen que ver con los modos organizados de operaciones y las técnicas generalizadas que se usan en la manipulación de materiales y problemas (...) se puede suponer que la información requerida forma parte del acopio de conocimientos generales que cualquier persona educada posee” (Bloom, 1972, p.164).

Las habilidades en las técnicas del análisis conductual, se tratan del acervo de conductas aprendidas por los docentes necesarias para interactuar con los alumnos dentro del contexto escolar, permitiéndoles analizar y abordar de forma efectiva las distintas instancias comportamentales que puedan facilitar o interferir con el logro de los objetivos académicos específicos (Ribes, 1974).

Definición operacional: Número de conductas evaluadas como “correcta” o “incorrecta” por los investigadores en una observación realizada dentro del aula, considerando que a mayor frecuencia de conductas correctas en el instrumento de evaluación (registro anecdótico y registro de eventos), mayor es la habilidad del docente para aplicar técnicas de manejo de conductas disruptivas dentro del aula.

5.6-. Diseño

La presente investigación posee un diseño cuasi-experimental de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), ya que no se cumplió con el requisito de asignación al azar de los participantes al grupo al cual se la aplicó la VI que Kerlinger y Lee (2002) reportan como necesario para que la investigación sea experimental. El grupo de sujetos participantes correspondía a un grupo intacto, es decir, que ya estaba formado antes de la intervención. En el caso específico de esta investigación los sujetos eran

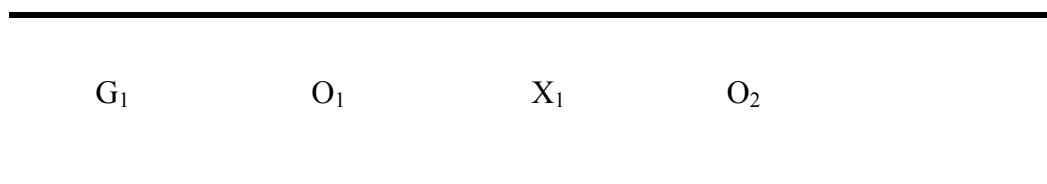
integrantes del cuerpo docente de una institución de educación especial. Tampoco se utilizó grupo control.

Sin embargo, en esta investigación sí se efectuó la manipulación intencional de una variable independiente, para analizar su efecto y/o relación sobre dos variables dependientes. En el caso particular de este trabajo se trató de un programa de entrenamiento en técnicas del análisis conductual aplicado dirigido a docentes de educación especial – siendo esta la VI- sobre el conocimiento (VD₁) y habilidades (VD₂) de los docentes participantes del entrenamiento en las técnicas del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas de alumnos con retardo en el desarrollo en el aula.

Ahondando en el diseño, para la VD₁ se trabajó con un diseño cuasiexperimental de preprueba/postprueba con un solo grupo, pues por razones éticas y a solicitud de la institución a todos los docentes se les aplicó la VI, así, el desempeño del grupo se comparó consigo mismo.

Tratándose de un estudio enmarcado en la investigación de entrenamiento y sus potenciales efectos, se seleccionó este diseño porque permitió tener una medida previa de los conocimientos de los participantes en situaciones particulares y una posterior, de esta manera, se pudieron trabajar estadísticamente los resultados, comparando las diferencias de las puntuaciones antes y después del entrenamiento.

Diagrama del diseño:



- G₁: grupo de sujetos a quienes se le aplicó el entrenamiento en técnicas del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas de sujetos con retardo en el desarrollo dentro del aula.
- O₁: aplicación de pretest de conocimiento en técnicas del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas de sujetos con retardo en el desarrollo dentro del aula (prueba de papel y lápiz, verdadero y falso).
- X₁: aplicación del entrenamiento.
- O₂: postest de conocimiento en técnicas del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas de sujetos con retardo en el desarrollo dentro del aula (prueba de papel y lápiz, verdadero y falso).

Se utilizó este tipo de diseño ya que el interés de los investigadores fue conocer los cambios producidos en el manejo conceptual debido a la intervención de la VI y esto es posible sólo si se hacen mediciones antes y después.

Asimismo, para la VD₂ también se utilizó un diseño cuasi-experimental preprueba/postprueba con un solo grupo, comparándose los resultados del posible efecto de la VI con el mismo grupo. A diferencia del diseño utilizado para la VD₁, en este diseño el pretest y el postest correspondieron a instrumentos de registro distintos, pero con igual escala de medición (proporción), de manera que el diseño utilizado fue el propuesto por Campbell y Stanley (1982) denominado por ellos como diseño de materiales equivalentes. Según estos autores este tipo de diseño puede utilizarse cuando los materiales (pruebas, o instrumentos de medida), son equivalentes, es decir, midan la misma VD o constructo investigado.

Se recurrió a este diseño con la VD₂ puesto que durante el estudio de necesidades se hizo el registro anecdótico de las habilidades de los docentes en el abordaje de las conductas disruptivas de sus alumnos, y aún no se tenían los criterios suficientes para la construcción de un instrumento ad hoc adecuado a la situación del contexto; posteriormente, una vez conocida la situación, se construyó dicho instrumento que constituyó la hoja de observación del postest (registro de eventos); sin embargo, cabe

destacar que en ambos tipos de registros se evaluaban las habilidades del docente para abordar las conductas problemas de sus alumnos, además para poder realizar las comparaciones que determina el diseño, se transformaron los resultados de ambas mediciones en proporciones de respuestas correctas.

Diagrama del diseño:

G₁ O₁ X₁ O₂

- G₁: grupo de sujetos a quienes se le aplicó el entrenamiento en técnicas del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas de sujetos con retardo en el desarrollo dentro del aula.
- O₁: aplicación de pretest de habilidades en técnicas del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas de sujetos con retardo en el desarrollo dentro del aula (registro anecdótico).
- X₁: aplicación del entrenamiento
- O₂: postest de habilidades en técnicas del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas de sujetos con retardo en el desarrollo dentro del aula (registro de eventos).

Ambos tipos de diseños seleccionados, tanto para VD₁ como para VD₂, además de los aportes de la estadística descriptiva, permitieron conocer la significación clínica de la intervención, más allá de algún tipo de significación estadística mediada por valores resultantes de grandes grupos o artificios metodológicos (Lacasella, 2000).

5.7-. Procedimiento

La investigación se dividió fundamentalmente en dos fases, una pre-intervención y la otra de intervención. A continuación se detalla cada una de éstas.

5.7.1-. Fase pre-intervención

Durante esta fase se realizó el contacto con la institución donde se hizo el entrenamiento, se realizó la detección de necesidades en esa institución, se elaboraron y validaron los instrumentos para la recolección de la información y se elaboró y validó el programa de entrenamiento. A continuación se detalla cada una de estas fases:

5.7.1.1-. Fase preparatoria

La investigación se inició realizando el primer acercamiento con la Institución de Educación Especial Bolivariana “Dora Burgueño”. Mediante el contacto con la Psicóloga de este plantel, se logró conversar con la Directora, quién se mostró interesada y dispuesta a aceptar la ejecución del proyecto dentro de la institución. La Directora indicó que para llevar a cabo la investigación en este plantel, se debía solicitar el permiso del Ministerio del Poder Popular para la Educación mediante una carta que describiera la investigación, sus objetivos y un cronograma de las actividades a realizar en el ente educativo. Se procedió con la elaboración de dicha carta (ver anexo 7), la cual fue entregada en el Distrito Escolar N° 2 del Ministerio del Poder Popular para la Educación, ubicada en el Municipio Libertador, Parroquia Santa Rosalía. Transcurrido un mes el ente respondió afirmativamente a la solicitud.

5.7.1.2-. Fase de detección de necesidades

Una vez aprobada la realización de la investigación en el Instituto de Educación Especial Bolivariana “Dora Burgueño”, se procedió con el desarrollo de un estudio de detección de necesidades.

Mediante la realización de un guión de entrevista estructurada, dirigida a conocer e identificar las situaciones que representan problemas dentro de la institución, se exploraron las conductas de las docentes, de los alumnos, la experiencia del docente en cuanto a las técnicas de manejo conductual y los factores ambientales que favorecen o interfieren en la ejecución del manejo conductual en las aulas. Al mismo tiempo, se realizaron

observaciones de campo a docentes en aula, para puntualizar los repertorios que conforman la interacción alumno-docente.

Se procedió a realizar las entrevistas a los 19 docentes de la institución. Las entrevistas se ejecutaron con el uso de una hoja con el guión de la entrevista y una grabadora digital.

Posteriormente, se realizó un análisis del contenido de los datos obtenidos en las entrevistas y las observaciones de campo para la creación de categorías que permitieron definir conductas problema, así como estrategias para el manejo de éstas que necesitan conocer y aplicar los docentes (ver resultados del estudio de necesidades).

5.7.1.3-. Elaboración y validación del programa y de los instrumentos de medición

La elaboración del programa de entrenamiento en técnicas del análisis conductual se ejecutó tomando en cuenta los resultados del estudio de necesidades que permitió conocer, identificar y describir los repertorios conductuales tanto de los alumnos como de las docentes del Instituto Bolivariano de Educación Especial “Dora Burgueño”.

Al mismo tiempo, se realizó una revisión exhaustiva acerca de la bibliografía, sobre las bases conceptuales y tecnológicas derivadas del análisis conductual aplicado, conformada por libros y artículos de investigación donde se emplearon programas de entrenamiento dirigidos a docentes, con la finalidad de desarrollar competencias efectivas de manejo conductual y de esta forma constituirse en un elemento de apoyo y de rehabilitación de los déficits comportamentales que pudieran presentar los alumnos con retardo en el desarrollo.

Se ubicaron los aspectos conceptuales necesarios en un programa de entrenamiento en técnicas de análisis conductual y los criterios teórico-prácticos que deben estar presentes para dar respuesta a las necesidades específicas detectadas en el Instituto de Educación Especial Bolivariano “Dora Burgueño”, como lo son, plantear el concepto de retardo en el desarrollo desde el enfoque del análisis conductual e incluir un módulo con las especificaciones para la administración correcta de las contingencias de estímulos

antecedentes y consecuentes, que garanticen el manejo conductual de los alumnos (concepción de contingencia, continuidad, contigüidad, consistencia, entrenamiento en control instruccional, etc.). Para el diseño del programa se realizó una planificación, tanto del contenido como de las sesiones de entrenamiento (ver anexo 8). Asimismo, para cada sesión se **diseñaron ejercicios** con la finalidad de reforzar los conceptos dados en cada módulo (ver anexo 9).

Para evaluar el efecto del programa de entrenamiento sobre los conocimientos y las habilidades de las docentes en técnicas del análisis conductual para el manejo de conductas disruptivas de sujetos con retardo en el desarrollo en el aula, se elaboraron dos instrumentos:

- Un **registro de eventos** para evaluar la ejecución de las docentes como correcta o incorrecta ante las instancias conductuales de los alumnos, de acuerdo con los resultados de las entrevistas y observaciones de campo realizadas en el estudio de necesidades.
- **Evaluaciones (pruebas de papel y lápiz)** para medir los conocimientos adquiridos por los docentes participantes del programa de entrenamiento, una por cada módulo, es decir, cuatro (4) pruebas de aprovechamiento de escala verdadero o Falso.

Luego se diseñó y elaboró una hoja de validación del programa dirigido a 3 expertos en el área de la psicología, rehabilitación y educación, donde se especificó la revisión del contenido: objetivos del programa, la división del contenido, el orden de los mismos y las estrategias planteadas para el logro de las metas del entrenamiento, así como la revisión de los instrumentos de evaluación del conocimiento de las docentes, los cuales fueron administrados antes y después de cada módulo.

Por último, se realizó **encuesta sobre el programa de entrenamiento** (ver anexo 6) que se administró a los docentes participantes del programa cuyo propósito fue realizar la validación social del mismo.

5.7.2-. Fase de intervención

En esta fase se hizo la aplicación del programa de entrenamiento, con las evaluaciones respectivas. A continuación se detallan los procedimientos llevados a cabo:

5.7.2.1-. Fase de aplicación del programa:

Para aplicar el programa de entrenamiento, se elaboró una **carta de invitación dirigida a los docentes** que participarían en el programa (ver anexo 12). Esta carta fue cuidadosamente redactada para no indicar explícitamente el nombre y los contenidos del mismo, lo cual podría haber afectado la medición del conocimiento previo y posterior al entrenamiento. Luego, se realizó el **cronograma con las fechas de la de aplicación** (ver anexo 11) y se llevó a cabo el entrenamiento en las fechas y horas ahí indicadas, siguiendo la planificación de las sesiones y el diseño de los ejercicios antes elaborados. Asimismo, el contenido fue presentado en láminas de Power Point.

Cada sesión tuvo una duración de ocho (8) horas académicas a la semana, en un total de dos 2 semanas, es decir, dieciséis (16) horas académicas. El entrenamiento fue ejecutado por los autores de esta investigación.

Antes y después de cada uno de los cuatro (4) módulos del programa, se administró la evaluación de conocimiento correspondiente al módulo dado en la sesión (ver anexo 4), con el propósito de evaluar la VD₁. En cuanto a la evaluación de la VD₂, durante la fase de detección de necesidades se hizo un registro anecdótico para medirla, luego, un mes después de aplicado el entrenamiento, se escogió al azar a 8 de los docentes que participaron en el entrenamiento y se les observó en el aula de clases durante 25 minutos, los eventos conductuales de estos docentes se registraron en la hoja de registro de eventos.

5.7.2.2-. Fase de validación social del programa por parte de los participantes:

Una vez culminada la aplicación del programa en su totalidad, en la última sesión los mismos facilitadores aplicaron la **encuesta sobre el programa de entrenamiento**, para la validación social del programa.

VI. RESULTADOS

6.1.- Fase pre-intervención

A continuación se presentan los resultados de cada una de las fases que abarcó la fase pre-intervención de la investigación:

6.1.1.- Fase de detección de necesidades

Los resultados de la fase del estudio de necesidades realizado en el Instituto de Educación Especial Bolivariana “Dora Burgueño” se ejecutó realizando el análisis del contenido de las 14 entrevistas hechas a los docentes, para ello, en primer lugar, se identificaron los segmentos de contenido y significados, los cuales fueron agrupados en categorías.

Los datos obtenidos en las entrevistas estructuradas que se llevaron a cabo son de tipo cualitativo. Sin embargo, en el proceso de ordenar y codificar los datos, se recurrió a un recurso cuantitativo, como lo es el de realizar el conteo de las frecuencias de aparición de las instancias de conducta que pertenecen a cada categoría, así como contar y ordenar las categorías de acuerdo a las frecuencias de aparición dentro de los datos, para luego puntualizar los totales, lo cual permite describir y comprender de manera más completa la información recolectada tal como lo recomiendan Hernández, Fernández y Baptista (2010).

El proceso de categorización de las instancias de conducta extraídas de las 14 entrevistas, dieron como resultado el establecimiento de siete (7) conductas problema:

1. Agresión física y verbal dirigida a otros
2. Movimientos corporales distintos a lo establecido por la actividad
3. Déficit en conductas de atención
4. Déficit en seguimiento de normas
5. Autoagresión

6. Déficit en conductas alimentarias
7. Déficit en conductas de auto cuidado.

Se realizó igualmente la categorización y el análisis las frecuencias de las estrategias utilizadas por los docentes ante esas conductas disruptivas de los alumnos, así como la categorización de las conductas metas que los docentes consideran debe demostrar los alumnos. Además, se incluyó un análisis de las condiciones ambientales y de infraestructura del colegio que interfieren en el manejo conductual de los alumnos con retardo en el aula. Los resultados de esta codificación se muestran en las tablas que se presentan a continuación:

Tabla 1.

Frecuencia de conductas disruptivas de los alumnos con retardo en el desarrollo reportadas por los docentes

Categoría de respuesta	Instancias conductuales	Frecuencia	Total por categoría	%
Agresión verbal y física dirigida a otros	“Se pegan unos a otros”	12	34	40%
	“Se empujan”	8		
	“Agresión verbal hacia los compañeros”	6		
	“Se lanzan objetos como cuadernos, sacapuntas, pelotas”	5		
	“Se gritan”	3		
Movimientos corporales diferentes a los establecido por	“No quedarse tranquilo en la mesa cuando se están haciendo actividades académicas”	13	18	21%
	“Correr por toda el aula mientras se están haciendo actividades”	5		
Déficit en conductas de atención	“Mirar a otro lado cuando se le está hablando”	6	16	19%
	“Dejan de ver lo que están haciendo”	6		

	“No responden si se les llama”	4		
	“Cuando se le pide que haga algo no lo hace o hace otra cosa distinta”	7		
Déficit en seguimiento de normas	“Es difícil que imiten y que sigan instrucciones”	4	14	16%
	“Si no quieren hacer algo, se tiran al piso”	3		
Autoagresión	“Se golpea él mismo contra las paredes o la mesa”	1	1	1%
Déficit en conductas de higiene	“No controlan esfínteres”	2	2	2%
Déficit en conductas alimentarias	“No tienen hábitos de comida, hay que darles la comida en la boca ”	1	1	1%
Total:			86	100%

En la *Tabla 1* se observa que la instancia de conducta mayormente reportada por los docentes como un comportamiento grave desplegado por sus alumnos con retardo es el de **agresión verbal y física dirigida a otros**. Esta instancia incluye empujar, lanzar cosa agredir de palabra a otro compañero. En segundo lugar, con 18 reportes, **los movimientos distintos a la actividad** resultaron ser los más señalados por los entrevistados como conductas disruptivas que interfieren con la instrucción de los alumnos; mientras que con 16 reportes el **déficit en conductas de atención** resultó ser otro comportamiento grave, aquí vale destacar que estos déficit pueden ser explicadas como conductas disruptivas que incluyen escaso o ningún sostenimiento de contacto visual con el docente o la actividad que se está ejecutando. El **déficit en seguimiento de normas** fue reportado 14 veces, destacando como limitantes conductuales para seguir instrucciones en el contexto escolar. Las tres conductas con dos reportes o menos fueron **autoagresión, déficit en conductas de higiene y alimentarias**. Si bien no podrían tener significación estadística, sí en el ámbito empírico, pues la gravedad viene dada por la interferencia que esas conductas disruptivas tienen para el sujeto con retardo en su inclusión escolar y social.

Una vez obtenidos los resultados inherentes a las conductas disruptivas de los sujetos con retardo en el aula que los docentes reportaron, se realizó una hoja de jerarquía de conductas problema de los alumnos con retardo en el desarrollo que incluyó las 7 conductas reportadas como problemáticas por los docentes. En esta hoja los docentes debieron ordenar las conductas de acuerdo a la importancia que le atribuían a cada una según su gravedad, determinada por la interferencia que esos comportamientos representan para la inclusión e instrucción de los alumnos. La hoja se aplicó incidentalmente a 10 de los docentes que participaron en el entrenamiento, luego se cuantificaron las respuestas y, según la mayoría, el resultado fue el siguiente:

Tabla 2.

Jerarquía de conductas disruptivas ordenadas por los docentes según gravedad

Orden de importancia dado por las docentes	Categoría de conducta problema
1	Agresión verbal y física dirigida a otros.
2	Movimientos corporales distintos a lo establecido por la actividad
3	Déficit en seguimiento de normas
4	Déficit en conductas de atención
5	Déficit en conductas de higiene
6	Déficit en conductas alimenticias
7	Autoagresión

La *Tabla 2* muestra que los 10 docentes reportaron como más grave la conducta de agresión verbal y física dirigida a otros, siendo que esta conducta deriva en daño a terceros, de ahí su posicionamiento en el primer lugar de esta jerarquía. Las posiciones 2, 3 y 4 están unidas en términos topográficos, pues se pueden considerar como parte del repertorio básico denominado atención. Si el alumnos con retardo no es capaz de mantener el contacto visual con el docente o el adulto, difícilmente podrá seguir una instrucción y desplegar conductas acordes con las demandas del ambiente. En la posición 5 los docentes ubicaron

el déficit de conductas de higiene, esto incluye específicamente el control de esfínteres, como se reportó en la *Tabla 1*. Luego del análisis de las necesidades se detectó que son pocos los estudiantes que aún no controlan esfínteres, razón por la cual, a pesar de la gravedad de este comportamiento, en esta jerarquía quedó como una de las últimas instancias reportadas. En cuanto a las posiciones 6 y 7, sucede algo similar que con la posición 5, pues los alumnos con retardo que aún no son capaces de comer de manera independiente o que se auto agreden, apenas alcanzan a uno o dos por cada salón de 8 alumnos.

Tabla 3.

Frecuencia de estrategias utilizadas por el docente para el manejo de las conductas disruptivas de los alumnos con retardo en el desarrollo

Categoría de respuesta	Estrategias reportadas por el docente	Frecuencia	%
Reforzamiento positivo	“Darle el juguete que le gusta, darle la comida que quiere, abrazarlo, hablar con él”	10	42%
Castigo	“Colocarlo en la silla en un rincón, llevarlo al baño un rato, sacarlo del salón, llevarlo a la dirección, quitarle unos minutos del recreo”	9	38%
Reforzamiento negativo	“Agarrarlo de un brazo y no soltarlo hasta que se siente o recoja”	5	20%

La *Tabla 3* muestra que el reforzamiento positivo es la estrategia conductual más utilizada por los docentes para el manejo de conductas disruptivas de sus alumnos dentro del aula. Vale aclarar aquí que los docentes reportaban las estrategias como sistema de premios o compensaciones de manera poco estructurada o sistematizada ante las conductas de sus alumnos, pero el proceso del análisis de contenido se incluyó en la categoría que se denominó reforzamiento positivo. Los docentes señalaron no conocer el nombre de la estrategia, aún cuando en la práctica hacían uso de ella. Lo mismo sucede con las categorías de respuesta castigo y reforzamiento negativo, la primera fue la segunda más utilizada por

los docentes, con 9 reportes y la tercera categoría es la menos utilizada por los docentes, con 5 reportes. Todas estas estrategias no tenían un propósito claro en el manejo de conductas, bien para extinguir o incrementar comportamientos, sino que los docentes los reportaron como prácticas cotidianas para resolver situaciones dentro del aula, sin conocer su funcionalidad, de hecho, los docentes reportaron que constantemente debían cambiar las estrategias, pues sentían que al poco tiempo dejaban de dar resultado.

Tabla 4.

Frecuencia de conductas meta para los sujetos con retardo en el desarrollo establecidas por el docente

Categoría de respuesta	Conductas reportadas por el docente	Frecuencia	%
Seguimiento de instrucciones	“Que haga la actividad cuando se lo pido, que haga la fila cuando le toca, que guarde las cosas en la hora indicada”	11	31%
Conductas de atención	“Que termine lo que empieza, que se mantenga mirando la tarea que está haciendo, que me vea cuando le hablo”	9	25%
Hábitos de higiene	“Que avise cuando quiera ir al baño, que se limpie solo, que se lave las manos solo”	8	22%
Asertividad	“Que sepa pedir ayuda a un docente o un adulto, que sepa decirle al compañero “no”, que negocie”	8	22%

En la *Tabla 4* se presentan las conductas que los docentes señalaron como fundamentales que sus alumnos debían aprender para poder participar en la experiencia educativa. La primera fue la de seguimiento de instrucciones, con 11 reportes por parte de los entrevistados, seguido por conductas de atención con 9 reportes. Como se indicó más arriba, estas dos conductas pueden incluirse dentro del repertorio básico de atención, fundamental para desarrollar conductas más complejas como los hábitos de higiene que obtuvo 8 reportes o la conducta social de asertividad con 8 reportes.

Tabla 5.

Frecuencia de factores ambientales que interfieren con el manejo conductual de los alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula

Factores ambientales	Repuestas dadas por el docente	Frecuencia	%
Ruidos externos	“Se escuchan cuando los otros niños salen a recreo, se escuchan los carros de la calle, se escucha la voz del docente de al lado”	13	34%
Mal diseño y organización de los elementos dentro del aula	“El espacio es pequeño, no cabe las cosas, los estantes son peligrosos e inestables”	9	24%
Falta de recursos pedagógicos	“No tenemos material para enseñar, los materiales están viejos y rotos”	8	21%
Problemas de iluminación, humedad y goteras	“Hay filtraciones, las cañerías de arriba caen, las paredes están muy húmedas, hay muy poca luz”	8	21%

La *Tabla 5* muestra los factores ambientales que los docentes reportaron como barreras para lograr el cambio conductual en sus alumnos. La institución donde laboran se encuentra en términos de infraestructura en condiciones poco salubres. Según los reportes de los docentes, los ruidos externos, con 13 menciones, es el mayor factor de interferencia para la relación con los alumnos, pues durante toda la jornada educativa se escuchan los ruidos del parque automotor que pasa muy cerca de la institución. El mal diseño y organización de los elementos dentro del aula, con 9 reportes, fue el segundo más mencionado por los entrevistados, pues los salones no cuentan con el inmobiliario y espacio adecuado para la instrucción de los alumnos. Con 8 reportes cada uno, la falta de recursos pedagógicos y los problemas de iluminación, humedad y goteras resultaron ser los últimos, pero no menos importantes, reportados por los docentes como factores del contexto que impiden una adecuada relación con los alumnos.

6.1.2-. Fase de validación del programa por parte de los expertos

Una vez que los 3 expertos revisaron el programa y llenaron la hoja de validación de expertos, sus observaciones se sistematizaron en tablas para su análisis y procesamiento. Los resultados son expresados en términos de proporción. A continuación se presenta cada una de ellas.

Tabla 6.
Validación de expertos con respecto a los objetivos generales y específicos del programa

Ítem	Dimensión	Redacción	Conclusión
Objetivos	0.67 de los expertos indicaron que existe confusión sobre los objetivos.	0.67 de los expertos señalaron que el objetivo general y algunos específicos estaban redactados como una actividad.	Se modificó e objetivo general. Se cambiaron los verbos de los objetivos 1, 2, 3 y 4. Se eliminaron algunos y se redactaron otros referentes a las variables dependientes.

En la *Tabla 6* se resumen las observaciones de los expertos expresadas en proporción según los acuerdos y desacuerdos con respecto a los objetivos generales y específicos del programa. El 0.67 de los expertos señalaron que los objetivos eran confusos y algunos estaban redactados en forma de actividades, por lo que se procedió a modificar algunos de éstos y a eliminar otros.

En la *Tabla 7* se muestran los acuerdos y desacuerdos en términos de proporción de los expertos con respecto a los componentes de objetivos, contenido, estrategias y evaluación del módulo 1.

Tabla 7.

Validación de expertos del módulo 1

Ítem	Redacción	Dimensión	Conclusión
Objetivos	En proporción de 1, los expertos estuvieron de acuerdo con este objetivo.	En proporción de 1, los expertos estuvieron de acuerdo con este objetivo.	No se realizaron modificaciones
Contenido	0.33 de los expertos hizo observaciones con respecto a los términos de conductas adecuadas e inadecuadas, por considerarlos en desuso. La misma proporción indicó como inadecuado el punto 3.2 del módulo.	0.67 de los expertos hicieron correcciones a la redacción de conductas adecuadas e inadecuadas.	Se redactaron los ejemplos de conductas adecuadas e inadecuadas como acciones. Se redefinió el punto 3.2 como “Retado en el desarrollo desde el análisis conductual”.
Estrategias	0.33 de los expertos manifestó que las estrategias planteadas no eran adecuadas para el cumplimiento de los objetivos propuestos.	En proporción de 1 los expertos consideraron apropiados los ejercicios y estrategias para cumplir con los objetivos.	Se revisaron las estrategias y ajustaron en la planificación de la sesión.
Evaluación	En proporción de 1 los expertos consideraron adecuadas las evaluaciones para medir los conocimientos de los docentes.	0.33 de los expertos indicaron que debían redactarse los ítems en forma de afirmación y más breves.	Se hizo la corrección de los ítems 4, 6, 7, 8, 9 y 10.

Con respecto a los objetivos en proporción de 1 los expertos estuvieron de acuerdo con la redacción y presentación de los mismos. En el contenido un 0.33 refirió que los términos “conductas adecuadas e inadecuadas”, estaba en desuso, por lo que se procedió a cambiarlas por acciones. En cuanto a las estrategias, 0.33 de los expertos indicó que las estrategias no era adecuadas, por lo que se cambiaron algunas de éstas en el programa; igualmente, un 0.33 de los expertos acotó que algunos ítems debían re-escribirse en forma de afirmación y más breves, por lo que se cambiaron los ítems 4, 6, 7, 8, 9 y 10.

En la *Tabla 8* se muestran los acuerdos y desacuerdos en términos de proporción de los expertos con respecto a los componentes de objetivos, contenido, estrategias y evaluación del módulo 2.

Tabla 8.

<i>Validación de expertos del módulo 2</i>			
Ítem	Redacción	Dimensión	Conclusión
Objetivos	En proporción el 1 de los expertos consideró adecuada la redacción de los objetivos.	En proporción el 1 de los expertos consideró adecuada la redacción de los objetivos.	No se realizaron modificaciones.
Contenido	El 0.33 de los expertos realizó correcciones en el punto 4, señalando que se debía cambiar “estímulo antecedente” por “situación antecedente”; así como “estímulo consecuente” por “situación consecuente”.	0.67 de los expertos realizó correcciones de ortografía y sintaxis.	Se corrigió la redacción y sintaxis así como el cambio de la palabra “estímulo” por “situación”.
Estrategias	0.33 de los expertos manifestó que las estrategias planteadas no eran adecuadas para el cumplimiento de los objetivos propuestos.	En proporción de 1 los expertos consideraron apropiados los ejercicios y estrategias para cumplir con los objetivos.	Se revisaron las estrategias y ajustaron en la planificación de la sesión.
Evaluación	En proporción de 1 los expertos consideraron adecuadas las evaluaciones para medir los conocimientos de los docentes.	0.33 de los expertos indicaron que debían redactarse los ítems en forma de afirmación y más breves.	Se corrigió la redacción de los ítems 3, 4, 8, 9, 10, 11 y 12.

Con respecto a los objetivos en proporción de 1 los expertos estuvieron de acuerdo con la redacción y presentación de los mismos. En el contenido un 0.33 refirió que los términos “estímulos antecedentes y consecuentes”, estaba en desuso, por lo que se procedió a cambiarlas por la palabra “situación antecedente y consecuente”; en este apartado 0.67 señaló problemas en la redacción y sintaxis, por lo cual se procedió a las correcciones pertinentes. En cuanto a las estrategias, 0.33 de

los expertos indicó que las estrategias no era adecuadas, por lo que se cambiaron algunas de éstas en el programa; igualmente, un 0.33 de los expertos acotó que algunos ítems debían re-escribirse en forma de afirmación y más breves, por lo que se cambiaron los ítems 3, 4, 8, 9, 10, 11 y 12.

En la *Tabla 9* se muestran los acuerdos y desacuerdos en términos de proporción de los expertos con respecto a los componentes de objetivos, contenido, estrategias y evaluación del módulo 3.

Tabla 9.

<i>Validación de expertos del módulo 3</i>			
Ítem	Redacción	Dimensión	Conclusión
Objetivos	El 0.33 de los expertos solicitó aclarar el término “manejo conductual”.	En proporción el 1 de los expertos consideró adecuada la redacción de los objetivos.	Se explicó el termino manejo conductual en el contenido del programa.
Contenido	0.33 de los expertos indicó que el término “modificación de conducta” está en desuso.	El 0.33 de los expertos no estuvo de acuerdo con la redacción del contenido del módulo.	Se cambió “modificación de conducta” por “técnicas del análisis conductual”.
Estrategias	0.33 de los expertos manifestó que las estrategias planteadas no eran adecuadas para el cumplimiento de los objetivos propuestos.	En proporción de 1 los expertos consideraron apropiados los ejercicios y estrategias para cumplir con los objetivos.	Se revisaron las estrategias y ajustaron en la planificación de la sesión.
Evaluación	En proporción de 1 los expertos consideraron adecuadas las evaluaciones para medir los conocimientos de los docentes.	0.33 de los expertos indicaron que debían redactarse los ítems en forma de afirmación y más breves.	Se corrigió la redacción de los ítems 1 y 4.

Con respecto a los objetivos en proporción de 0.33 los expertos señalaron que debía aclararse el término “manejo conductual”, por lo que se procedió a explicar el mismo en el programa. En el contenido un 0.33 refirió que el término “modificación de conducta”, estaba en desuso, por lo que se procedió a cambiarlo por “técnicas del análisis conductual”; en este apartado 0.33 señaló problemas en la redacción y sintaxis, por lo cual se procedió a las correcciones pertinentes. En cuanto a las estrategias, 0.33 de los expertos indicó que las estrategias no era

adecuadas, por lo que se cambiaron algunas de éstas en el programa; igualmente, un 0.33 de los expertos acotó que algunos ítems debían re-escribirse en forma de afirmación y más breves, por lo que se cambiaron los ítems 1 y 4.

En la *Tabla 10* se muestran los acuerdos y desacuerdos en términos de proporción de los expertos con respecto a los componentes de objetivos, contenido, estrategias y evaluación del módulo 4.

Tabla 10.

<i>Validación de expertos del módulo 4</i>			
Ítem	Redacción	Dimensión	Conclusión
Objetivos	El 0.33 de los expertos solicitó aclarar el término “manejo conductual”.	En proporción el 1 de los expertos consideró adecuada la redacción de los objetivos.	Se aclaró el termino manejo conductual en el contenido del programa.
Contenido	En proporción el 1 de los expertos consideró adecuada la redacción del módulo.	En proporción el 1 de los expertos señalaron adecuado el contenido del módulo.	No se realizaron modificaciones.
Estrategias	0.33 de los expertos manifestó que las estrategias planteadas no eran adecuadas para el cumplimiento de los objetivos propuestos.	En proporción de 1 los expertos consideraron apropiados los ejercicios y estrategias para cumplir con los objetivos.	Se revisaron las estrategias y ajustaron en la planificación de la sesión.
Evaluación	En proporción de 1 los expertos consideraron adecuadas las evaluaciones para medir los conocimientos de los docentes.	0.33 de los expertos indicaron que debían redactarse los ítems en forma de afirmación y más breves.	Se corrigió la redacción de los ítems 3, 4 y 5.

Con respecto a los objetivos en proporción de 0.33 los expertos señalaron que debía aclararse el término “manejo conductual”, por lo que se procedió a explicar el mismo en el programa. En el contenido en proporción de 1 los expertos estuvieron de acuerdo en unanimidad en cuanto a la redacción y contenido presentado en este módulo. En cuanto a las estrategias, 0.33 de los expertos indicó que las estrategias no era adecuadas, por lo que se cambiaron algunas de éstas en

el programa; igualmente, un 0.33 de los expertos acotó que algunos ítems debían re-escribirse en forma de afirmación y más breves, por lo que se cambiaron los ítems 3, 4 y 5.

6.2-. Fase de intervención

Una vez culminada la fase de aplicación del programa de entrenamiento y la recolección de los datos obtenidos antes y después de cada módulo, así como previo y posterior al programa en su totalidad, se hace la presentación y el análisis de los resultados. La información arrojada debe pasar por un análisis diferenciado de acuerdo a procedimientos estadísticos, para hacer posible la interpretación y establecer conclusiones y recomendaciones a partir de los datos y su relación con los objetivos específicos propuestos en la investigación (Balestrini, 2002).

Los datos presentados corresponden a cada una de las variables dependientes evaluadas. En primer lugar se presentan los resultados para la VD₁, por módulo para todo el grupo de docentes; para conocer el efecto del programa sobre los conocimientos de los docentes en conceptos del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas de alumnos con retardo en el desarrollo en el aula.

En segundo lugar se reseñan los resultados para la VD₂, igualmente se analizan de manera grupal, para los 8 docentes seleccionados al azar a los cuales se observó en el aula, antes de ejecutar el programa y después de aplicado; este análisis se hizo con el propósito de determinar el efecto del entrenamiento en las técnicas del análisis conductual sobre las habilidades de los docentes para el manejo de conductas disruptivas que presentan los alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula.

Los datos recolectados se analizaron estadísticamente a través del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 18.0 en español. Para realizar las comparaciones entre el pretest y el postest administrado en cada módulo, se utilizó la prueba de signos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas en las dos variables dependientes evaluadas: conocimiento (VDC) y habilidades (VDH), así como también se analizaron los datos con

los siguientes estadísticos descriptivos: media, mediana, moda, desviación típica, el mínimo y el máximo, con la finalidad de conocer las características de las variables dependientes.

6.2.1-. Variable dependiente conocimiento

A Continuación se presentan los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba de signos de Wilcoxon, para los puntajes de cada módulo, con su respectivo análisis.

Módulo 1:

En la tabla 11 se pueden observar los valores de la media, la mediana, la moda, la desviación estándar, los puntajes mínimos y los puntajes máximos del pre y pos test del módulo 1.

Tabla 11.

Estadísticos descriptivos de tendencia central de los datos de los pre-test y post-test del módulo 1

		Pre test	Post test
		Conocimient	Conocimient
		o M1	o M1
N	Válidos	16	16
	Perdidos	8	8
	Media	8,50	8,94
	Mediana	9,00	9,00
	Moda	9	8
	Desv. Típ.	,894	1,569
	Mínimo	6	6
	Máximo	10	12

La puntuación máxima de las pruebas de conocimiento son 12 puntos. Estas pruebas fueron aplicadas antes y después de la exposición de cada módulo. En las evaluaciones previas de conocimiento las puntuaciones están en un rango entre 6 y 10 puntos, con una

media de 8,50 y una mediana y una moda de 9, lo cual nos revela que el conocimiento del grupo de docentes no es el máximo puntaje, pero está a 3 puntos del mismo, lo que indica que los docentes poseen un conocimiento previo acerca de los principios básicos de análisis conductual que se expusieron en este primer módulo. La desviación típica es de 0,89 lo indica una variabilidad baja entre los puntajes.

En el post test, los puntajes de las evaluaciones tuvieron un rango de 6 a 12 puntos, una desviación típica de 1,56 con lo cual se observa que la variabilidad de los datos fue mayor que en el pre test, pero aún sigue siendo baja. La media de los puntajes es 8,94, la mediana de 9 y la moda de 8, pero hay ausencia de diferencias entre los puntajes antes y después de la aplicación del programa.

Tabla 12.

Prueba de los rangos con signo Wilcoxon de los puntajes de las pre-pruebas y las post-pruebas del módulo 1

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
PostConM1 -	Rangos negativos	4 ^a	5,25	21,00
PreConM1	Rangos positivos	7 ^b	6,43	45,00
	Empates	5 ^c		
	Total	16		

a. PostConM1 < PreConM1

b. PostConM1 > PreConM1

c. PostConM1 = PreConM1

Estadísticos de contraste^b

	PostConM1 -
	PreConM1
Z	-1,084 ^a

Sig. asintót. ,279
(bilateral)

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo
de Wilcoxon

La tabla 12 muestra los resultados de la prueba de los rangos con signo Wilcoxon, los cuales permiten comparar la mediana de dos muestras relacionadas para determinar si existen diferencias entre ellas. Con una z de -1,08 asociada a una p de 0,27 ($>0,05$) se expresa que no existen diferencias estadísticamente significativa entre los puntajes del pre test y del post test en la prueba de conocimiento del módulo 2.

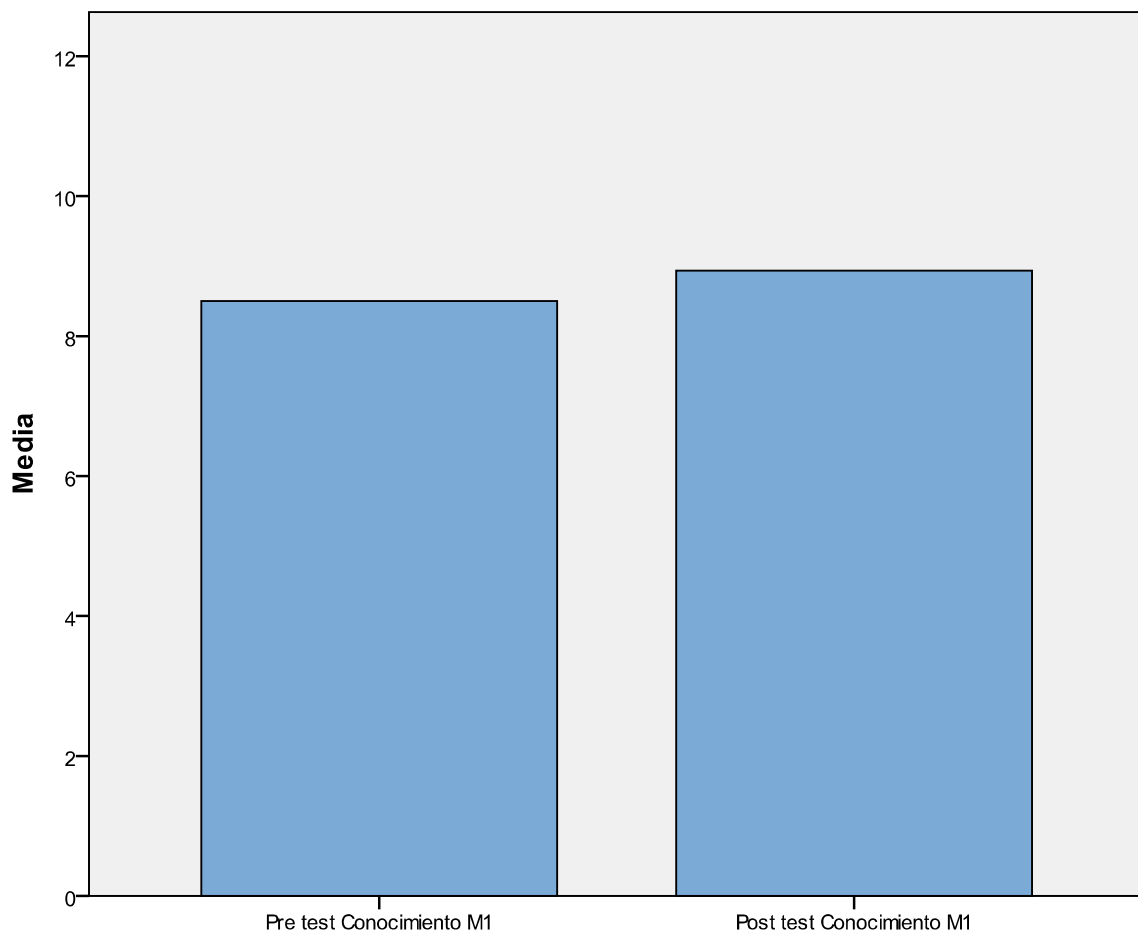


Figura 1. Gráfico de barras de las medias correspondientes a las pre-pruebas y a las post-pruebas de la variable conocimiento en el módulo 1.

En el gráfico de barras se puede estimar que la variación entre la media de los puntajes de la evaluación del conocimiento entre el pre-test y el post-test es mínima. Se aprecia que los docentes poseían un nivel de conocimientos previos acorde con los aspectos evaluados, ya que el puntaje máximo de la prueba es de 12 puntos, sin embargo, este nivel de conocimiento se mantuvo casi invariable después de dar el contenido del módulo 1.

Módulo 2:

En la tabla 13 se pueden observar los valores las medidas de tendencia central media, mediana, moda, desviación estándar, los puntajes mínimos y los máximos del pre y pos test del módulo 2.

Tabla 13.

Estadísticos descriptivos de tendencia central de los datos de los pre-test y post-test del módulo 2

		Pre test	Post test
		Conocimiento	Conocimiento
		M2	M2
N	Válidos	18	18
	Perdidos	6	6
	Media	9,78	11,17
	Mediana	10,00	11,00
	Moda	10	12
	Desv. Típ.	1,734	,924
	Mínimo	6	9
	Máximo	12	12

En los puntajes obtenidos en el pre-test se puede apreciar una media de 9,78, dato que señala la existencia de niveles aceptables de conocimientos previos en cuanto al contenido evaluado del módulo 2, tomando en cuenta que el puntaje máximo de la evaluación es de 12 puntos. Por su parte la mediana y la moda son de 11 y 12 respectivamente. La

desviación estándar es 1,73 de acuerdo a un rango de puntajes entre 6 y 12, observándose de esta manera una baja variabilidad en los puntajes.

En los datos de tendencia central del post-test, se observan un rango de puntajes que va de 9 a 12 puntos. La media es de 11,17, la mediana es 11 y la moda es 12, datos que se consideran elevados, por aproximarse al puntaje máximo de evaluación en las pruebas que es 12. La desviación típica es de 0.92.

Según estos datos, se puede afirmar que los docentes poseían conocimientos previos a la exposición del contenido del módulo 2, conocimientos que se vieron ampliados posteriormente con la aplicación del módulo 2.

Tabla 14.

Prueba de los rangos con signo Wilcoxon de los puntajes de las pre-pruebas y las post-pruebas del módulo 2

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post – Pre	Rangos negativos	3 ^a	7,50	22,50
	Rangos positivos	14 ^b	9,32	130,50
	Empates	1 ^c		
	Total	18		

a. Post < Pre
b. Post > Pre
c. Post = Pre

Estadísticos de contraste^b

Post – Pre	
Z	-2,619 ^a

Sig. asintót. ,009
(bilateral)

a. Basado en los rangos

negativos.

b. Prueba de los rangos con
signo de Wilcoxon

En la tabla 14 se observa los resultados arrojados por la prueba de Wilcoxon en relación al pre y poste test del módulo 2. Con una z de -2,61 asociada a una p de 0,009 ($<0,05$) se expresa que existen diferencias estadísticamente significativa entre los puntajes del pre test y del post test en la prueba de conocimiento del módulo 2. A continuación la figura 2 presenta el gráfico de barras de las medias de los puntajes obtenidos por el grupo de docentes en las evaluaciones administradas antes y después de aplicar el módulo 2 del programa de entrenamiento.

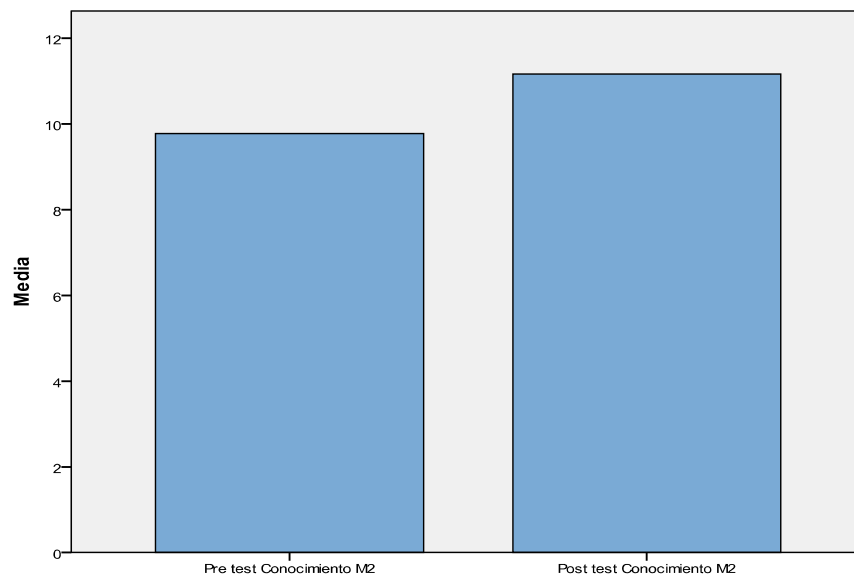


Figura 2. Gráfico de barras de las medias correspondientes a las pre-pruebas y a las post-pruebas de la variable conocimiento en el módulo 2

De acuerdo a lo observado en la figura 2, existe una diferencia entre los promedios de los puntajes arrojados en la variable conocimiento, para el segundo módulo del programa. Aún cuando la media del pre-test indica la presencia de precurrentes en lo referente a la definición y análisis de la conducta, la media de los puntajes del post-test que es de 11,17, indica que dichas precurrentes más los conocimientos acumulados obtenidos en el módulo 1, fueron reforzados después de la aplicación del módulo 2 por parte de los investigadores.

Módulo 3:

En la tabla 15 se pueden observar los valores las medidas de tendencia central media, mediana, moda, desviación estándar, los puntajes mínimos y los máximos del pre y pos test del módulo 3.

Tabla 15.

Estadísticos descriptivos de tendencia central de los datos de los pre-test y post-test del módulo 3

		Pre test	Post test
		Conocimiento	Conocimiento
		M3	M3
N	Válidos	17	17
	Perdidos	7	7
	Media	8,24	9,24
	Mediana	8,00	9,00
	Moda	8	9
	Desv. típ.	1,985	1,393
	Mínimo	2	6
	Máximo	10	12

En la tabla 16 se puede observar que en el pre-test los puntajes de las evaluaciones de conocimiento arrojaron una media de 8,24, una mediana de 8 y una moda de 8. Tomando en cuenta que el puntaje máximo de la prueba es 12, se aprecia la existencia de conocimientos previos por parte de las docentes de los procedimientos y técnicas del

análisis conductual para el manejo de conductas disruptivas. El rango de valores mínimos y máximos es de 2 a 10, obteniéndose una desviación típica de 1,98, evidenciándose un nivel de variabilidad moderado entre los puntajes.

En el post-test, la estimación arrojada por los estadísticos de tendencia central es similar a los datos del pre-test. La media se sitúa en 9,24, la mediana y la moda en 9. Hubo una desviación típica de 1.39. El rango de los valores mínimos y máximos fue de 6 a 12, lo que indica que en el pos test se incrementó el rendimiento de los docentes en la prueba de conocimiento, pues no se obtuvo pruebas con resultados menores a 6 puntos, mientras que en pre test sí se obtuvo por lo menos un puntaje de 2.

Tabla 16.

Prueba de los rangos con signo Wilcoxon de los puntajes de las pre-pruebas y las post-pruebas del módulo 3

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post - Pre	Rangos negativos	3 ^a	3,50	10,50
	Rangos positivos	9 ^b	7,50	67,50
	Empates	5 ^c		
	Total	17		

a. Post < Pre

b. Post > Pre

c. Post = Pre

Estadísticos de contraste^b

	Post – Pre
Z	-2,271 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,023

-
- a. Basado en los rangos negativos.
 - b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

En la tabla 16 se observa los resultados arrojados por la prueba de Wilcoxon en relación al pre y poste test del módulo 3. Con una z de -2,27 asociada a una p de 0,02 ($<0,05$) se expresa que existen diferencias estadísticamente significativa entre los puntajes del pre test y del post test en la prueba de conocimiento del módulo 3.

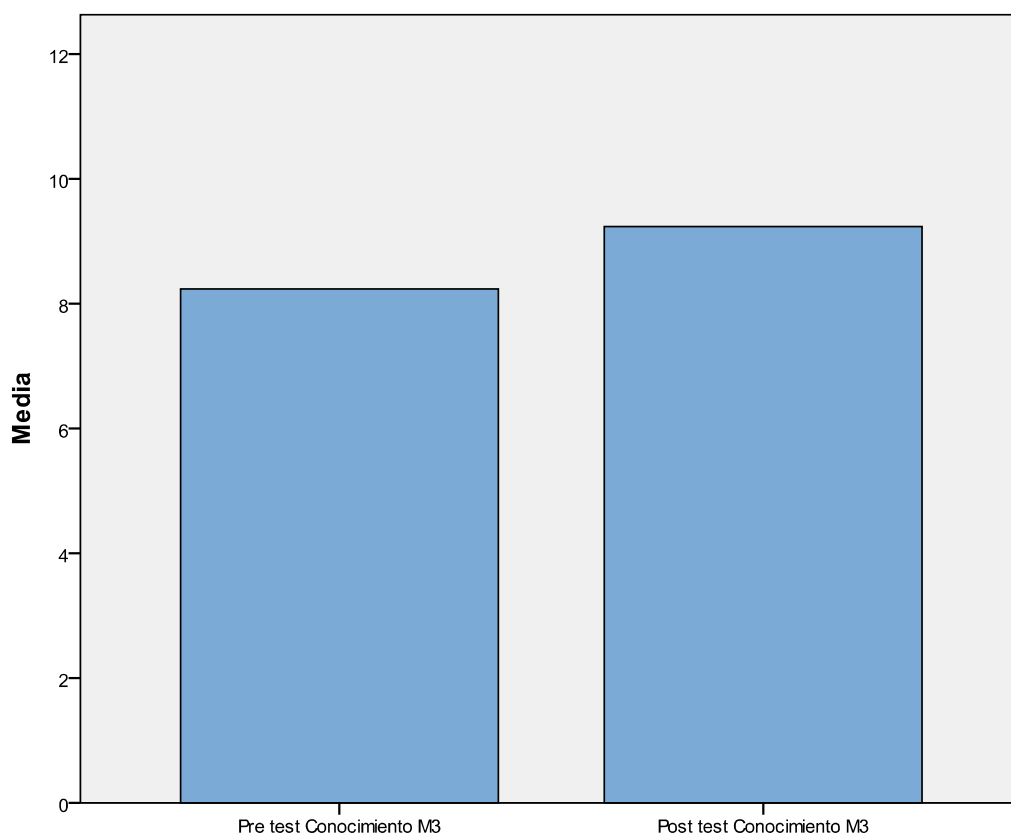


Figura 3. Gráfico de barras de las medias correspondientes a las pre-pruebas y a las post-pruebas de la variable conocimiento en el módulo 3

A partir de la figura 3 se puede afirmar que existe la tendencia de obtener un promedio de puntajes cercanos al puntaje máximo de la evaluación, tanto en el pre test como en el post test, lo que evidencia la presencia de conocimientos previos en los docentes acerca del

contenido programado en el módulo 3. Sin embargo, se observa en la media de los puntajes del post-test un incremento en el conocimiento de los docentes, con respecto al pre test que podría atribuirse a la aplicación de la VI.

Módulo 4:

En la tabla 17 se pueden observar los valores las medidas de tendencia central media, mediana, moda, desviación estándar, los puntajes mínimos y los máximos del pre y pos test del módulo 4.

Tabla 17.

Estadísticos descriptivos de tendencia central de los datos de los pre-test y post-test del módulo 4

		Pre test	Post test
		Conocimient	Conocimient
		o M4	o M4
N	Válidos	17	16
	Perdidos	7	8
	Media	8,71	9,63
	Mediana	9,00	9,50
	Moda	8	9
	Desv. típ.	1,490	1,258
	Mínimo	6	7
	Máximo	11	12

De acuerdo a lo indicado en la tabla 17 se observa que en el pre-test el promedio fue de 8,71 en puntajes de la evaluación de conocimiento, la mediana fue 9 y la moda 8. El puntaje mínimo es 6 y el máximo es 11, logrando una desviación típica de 1,49 que muestra un bajo nivel de variabilidad.

Los datos del post-test arrojaron un puntaje mínimo de 7 y el puntaje máximo fue 12. Se alcanzó una media de 9,63, una mediana de 9,50 y una moda de 9,50. La desviación estándar de los datos fue de 1,25.

Nuevamente se evidencia el alza del puntaje de los datos en el post-test, después de la administración de los módulos del programa.

Tabla 18.

Prueba de los rangos con signo Wilcoxon de los puntajes de las pre-pruebas y las post-pruebas del módulo 4

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post - Pre	Rangos negativos	3 ^a	5,00	15,00
	Rangos positivos	9 ^b	7,00	63,00
	Empates	4 ^c		
	Total	16		

a. Post < Pre

b. Post > Pre

c. Post = Pre

Estadísticos de contraste^b

	Post – Pre
Z	-1,976 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,048

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

En la tabla 18 se observa los resultados arrojados por la prueba de Wilcoxon en relación al pre y poste test del módulo 4. Con una z de -1,97 asociada a una p de 0,04 ($<0,05$) se expresa que existen diferencias estadísticamente significativa entre los puntajes del pre test y del post test en la prueba de conocimiento del módulo 4.

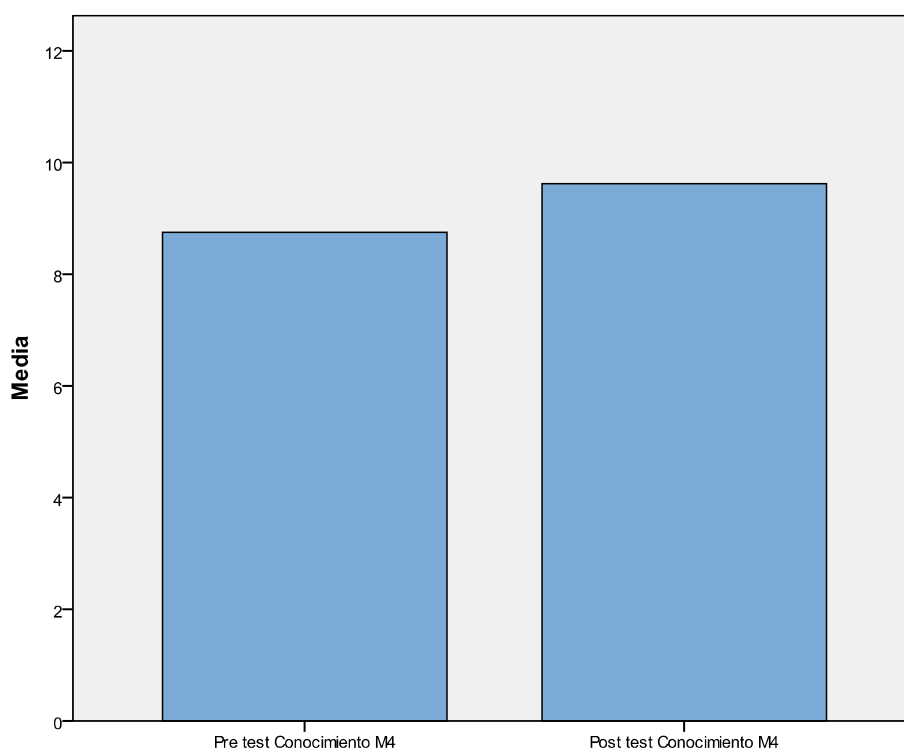


Figura 4. Gráfico de barras de las medias correspondientes a las pre-pruebas y a las post-pruebas de la variable conocimiento en el módulo 4

En la figura 4 se estima que la media de los puntajes obtenidos se amplía o aumenta en el post-test en relación con la media de los puntajes del pre-test, como consecuencia de la aplicación del módulo 4.

Los resultados de los análisis estadísticos de los datos presentados permiten observar una tendencia al aumento de los puntajes obtenidos por los docentes en las evaluaciones de conocimiento suministrados después de la administración de cada uno de los módulos, lo que permite comprobar estadísticamente el efecto del programa de entrenamiento en

técnicas para el manejo de conductas disruptivas dentro del aula sobre el conocimiento de los docentes en dichas técnicas.

6.2.2-. Variable dependiente habilidades

La tabla 19 presenta los valores de los estadísticos de tendencia central de los datos de los pre-test y de los post-test correspondientes a la variable dependiente habilidades, expresados en proporción de respuestas correctas presentadas por los docentes.

Tabla 19.

Estadísticos descriptivos de tendencia central de los datos de los pre-test y post-test de la variable dependiente habilidades

		Proporción Correcta Pre	Proporción Correcta Post
N	Válidos	8	8
	Perdidos	0	0
Media		,258	,520
Mediana		,315	,480
Moda		,0 ^a	,2 ^a
Desv. típ.		,1802	,2414
Mínimo		,0	,2
Máximo		,5	1,0

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Como se puede observar, en el pre-test de la variable habilidades, se obtuvo una media de respuestas correctas de 0.25, una mediana de 0,31 y una desviación típica de 0,18. El puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 0,5 de 1 en la pre-prueba. Estos datos señalan proporciones bajas de respuestas correctas en la evaluación realizada y una alta variabilidad entre los datos, con un 72% de variabilidad.

En el post-test, se nota un visible cambio en los valores de los datos. La media de los puntajes es de 0,52, la mediana de 0,48 de 1. La desviación típica fue de 0,24, indicando

una variabilidad baja de los valores. Los puntajes mínimos y máximos variaron de 0,2 a 1 en la escala de valores proporcionales.

A continuación se presenta la tabla 20, correspondiente a los resultados de la prueba de los rangos con signo Wilcoxon. Los datos se procesaron en términos de proporción de las habilidades correctas presentes en los docentes.

Tabla 20.

Resultados de la prueba de los rangos con signo Wilcoxon para la variable dependiente habilidades

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Proporción Correcta Post -	Rangos negativos	2 ^a	2,50	5,00
Proporción Correcta Pre	Rangos positivos	6 ^b	5,17	31,00
	Empates	0 ^c		
	Total	8		

a. Proporción Correcta Post < Proporción Correcta Pre

b. Proporción Correcta Post > Proporción Correcta Pre

c. Proporción Correcta Post = Proporción Correcta Pre

Estadísticos de contraste^p

	Proporción
	Correcta Post -
	Proporción
	Correcta Pre
Z	-1,820 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,069

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

En la tabla 20 se observa los resultados arrojados por la prueba de Wilcoxon en relación al pre y poste test de la variable dependiente habilidades. Con una z de -1,82 asociada a una p de 0,06 ($>0,05$) se expresa que no existen diferencias estadísticamente significativa entre los puntajes del pre test y del post test de la variable dependiente habilidades.

Evidentemente se observa un aumento en la proporción de respuestas correctas en el post-test en relación a las proporciones de respuestas correctas en el pre-test de la variable habilidades, tal como se observa en la siguiente figura:

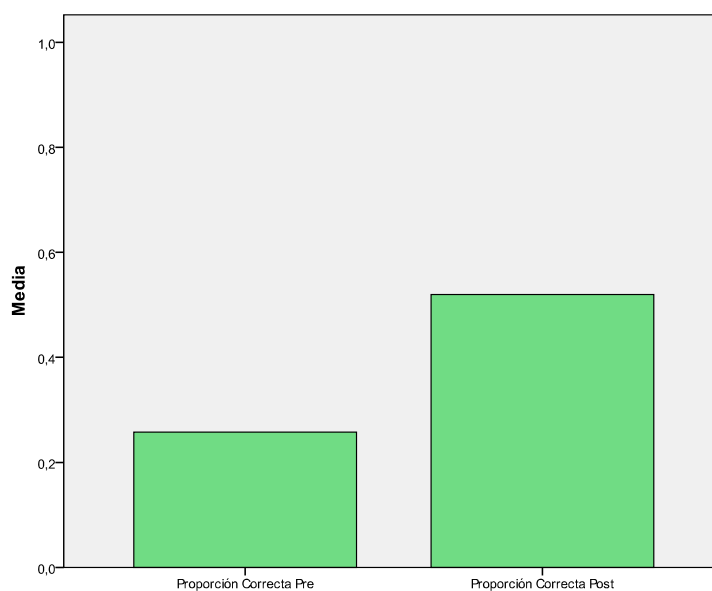


Figura 5. Gráfico de barras de las medias correspondientes a las pre-pruebas y a las post-pruebas de la variable dependiente habilidades

Este gráfico de barras expone la comparación de las medias de ambas evaluaciones, tanto del pre-test como del post-test, en el cual se puede visualizar la diferencia de los valores de los datos obtenidos antes y después de la aplicación del programa de entrenamiento. La media cambió de 0,25 en el pre-test a 0,52 en el post-test, comprobando el aumento de la proporción de respuestas correctas por parte de los docentes, cambio que no resultó ser estadísticamente significativo, pero que en definitiva habla de habilidades

adquiridas por los docentes una vez culminado el programa de entrenamiento en técnicas de análisis conductual.

6.2.3-. Validación social del programa por parte de los participantes

A partir de las respuestas reportadas por los docentes en la encuesta sobre el programa de entrenamiento, que se aplicó al final del entrenamiento, se realizó la validación social. En la siguiente tabla se registraron las frecuencias de respuestas para cada uno de los puntos considerados para dicha validación.

Tabla 21.

Resultados de la encuesta a los docentes sobre el programa

% de respuestas / ítem	% SÍ	% NO
A. Contenido del programa		
1-. Los contenidos se ajustaron a sus necesidades como docente	100%	
2-. Los términos están presentados de manera clara y sencilla	100%	
3-. El contenido le ofreció información actualizada o novedosa	100%	
4-. La información del taller le permitirá mejorar su práctica profesional en cuanto al manejo conductual de los participantes con retardo en el desarrollo dentro del aula	100%	
B-. Recursos y estrategias		
5-. El uso de material audiovisual e impreso le permitió la comprensión de los contenidos	100%	
6-. Las estrategias de enseñanza (ejercicios, exposición, evaluación) fueron adecuadas para consolidar los contenidos	100%	
7-. El material impreso está presentado (diseño y contenido) de manera clara y adecuada para su comprensión	100%	
8-. La duración total del entrenamiento (16 horas completas) es adecuada	89,47%	10,52%
C-. Facilitadores		
9-. Los facilitadores respondieron a cada una de las inquietudes que usted manifestó	100%	
10-. Los facilitadores promovieron la participación en grupo	100%	

11-. Los facilitadores utilizaron ejemplos ajustados a sus necesidades y experiencia como docentes de educación especial	100%
12-. Los facilitadores demostraron manejo adecuado de los contenidos presentados	100%

D-. Escriba sus recomendaciones y/u observaciones sobre cualquiera de los aspectos relacionados al programa

Material idóneo y comprensible
 Planificar más talleres similares
 Que el programa tenga más horas de duración

Como se reflejó en la tabla anterior, para el criterio sobre el contenido del programa, punto A, los 19 docentes que llenaron la encuesta estuvieron de acuerdo con los conceptos presentados durante el entrenamiento así como con su claridad y novedad, aspectos que el 100% de los sujetos señalaron como ajustados a sus necesidades para el ejercicio de la docencia. En ese sentido, la totalidad de los participantes coincidieron en que el entrenamiento les permitirá mejorar su práctica para el manejo conductual de sujetos con retardo en el desarrollo en el aula.

En el punto B, referido a los recursos y estrategias, el 100% de los sujetos respondieron afirmativamente que tanto el material impreso como el audiovisual les permitió la comprensión de los contenidos. Asimismo, todos los participantes que llenaron la encuesta reportaron que las estrategias de enseñanza sí fueron adecuadas para consolidar los contenidos presentados durante la fase de entrenamiento. Sin embargo, en cuanto a la duración total del mismo, 10,52% de la muestra manifestó que la duración no fue la adecuada, es decir, le hubiese gustado mayor horas de entrenamiento, frente a un restante 89,47% que sí estuvo de acuerdo con la duración de 16 horas académicas del entrenamiento, siendo este el único punto en el cual una parte de los participantes desaprobaron del entrenamiento. Con respecto a este resultado, en el punto D en el cual los participantes podían escribir observaciones y/o recomendaciones generales sobre el entrenamiento, todos reportaron su interés en realizar entrenamientos similares, pero con una mayor duración.

En el punto C, donde se pretendió evaluar la actuación de los facilitadores en el entrenamiento, el 100% de los participantes que llenaron la encuesta de evaluación del programa estuvieron de acuerdo en señalar que los facilitadores sí respondieron a las inquietudes manifestadas por los participantes e hicieron un manejo adecuado de los contenidos presentados. Asimismo, la totalidad de los encuestados consideró que los facilitadores sí promovieron la participación en grupo y sí dieron ejemplos ajustados a las necesidades y experiencias de los docentes de educación especial.

En el apartado para la redacción libre de recomendaciones y/u observaciones, punto D, la muestra coincidió en tres aspectos: que el material fue idóneo y comprensible, comentario que correlaciona con la aprobación de los participantes en el punto A evaluado; y además que deberían planificarse más talleres similares, reporte que indica la utilidad y justificación de entrenamientos como estos en el ámbito de la educación especial. Asimismo, la muestra reportó que el entrenamiento debió tener más horas de duración, punto que coincide con uno de los aspectos evaluados en el apartado B. De manera que para posteriores experiencias y/o investigaciones similares a estas, la duración de los talleres debiera ser más de 16 horas académicas.

Los resultados analizados permitió concluir que el programa fue validado socialmente por los docentes, ya que el mismo estuvo ajustado a sus necesidades, presentó contenido idóneo y claro, además se utilizaron recursos materiales adecuados para la consolidación de los conocimientos y habilidades en técnicas del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas de alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula.

VII-. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los programas de intervención basados en estrategias derivadas del análisis conductual para el cambio de comportamientos en sujetos con retardo en el desarrollo representan posibilidades efectivas y eficientes siempre y cuando se haga una evaluación adecuada, sustentada en detallados análisis funcionales del comportamiento de los sujetos con retardo (Ribes, 1974).

Bijou y Grimm (1975) señalan que el análisis conductual aplicado a la instrucción de sujetos con retardo es una opción para la evaluación y enseñanza de repertorios conductuales adecuados para estos sujetos, en contextos escolares, de ahí que en esta experiencia de aprendizaje, advierten los autores, las prácticas pedagógicas del maestro sean fundamentales para una instrucción pertinente, tanto individual, como grupal, de alumnos con retardo. Así, el rol del docente es crucial en la promoción de los cambios ambientales con el propósito de enseñar conductas adecuadas a los sujetos con retardo en el desarrollo.

El mismo Ribes (1975), destaca que desde el contexto educativo, con los arreglos ambientales adecuados promovidos por paraprofesionales capacitados en los principios del análisis conductual, los sujetos con retardo pueden superar muchos de sus déficits conductuales, para aprender posteriormente repertorios sociales complejos.

Ribes (2009) también expone que en los entrenamientos a para profesionales el psicólogo tiene dentro de sus funciones la transmisión de conocimientos para el cambio de conductas en diversos contextos, a través de especialistas y otros usuarios, de ahí que los programas de entrenamiento a no psicólogos, como el diseñado en esta investigación, cobren sentido en importancia.

La capacitación en el entrenamiento debe partir de un conocimiento conceptual y aplicado (Bloom et al., 1972), que dote de habilidades a los paraprofesionales, para el manejo conductual que no sólo facilite un bagaje de conceptos a los para profesionales, de

ahí que tanto el conocimiento teórico como el aplicado (habilidades) se consideren fundamentales para un programa de entrenamiento en técnicas del análisis conductual, pues su propósito es el de alcanzar cambios en el contexto y esto puede lograrse de manera empírica, ejecutando las acciones derivadas de la psicología conductual.

Considerando estos planteamientos la presente investigación tuvo por objetivo general evaluar el efecto del entrenamiento en técnicas del análisis conductual aplicado sobre los conocimientos y habilidades del docente de educación especial para el manejo de conductas disruptivas en alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula.

De esta manera, el rol del psicólogo clínico como educador y promotor de cambios comportamentales a través de otros profesionales constituye un ejercicio perfectamente posible siempre y cuando se diseñen los programas adecuados para el entrenamiento de para profesionales, ejemplo de ello son los resultados obtenidos en este estudio.

Las medidas estadísticas presentadas en el apartado anterior permiten concluir que el programa de entrenamiento en técnicas del análisis conductual aplicado para el manejo de conductas disruptivas en el aula de alumnos con retardo en el desarrollo logró ser efectivo sobre los conocimientos y las habilidades de los docentes para la intervención conductual.

En los 4 módulos evaluados se observaron incrementos en los conocimientos, aunque sólo en 3 de éstos las diferencias entre el pre y el post test fueron significativas en términos estadísticos; no obstante, los estadísticos descriptivos revelan que hubo un incremento en todos los pos test que evaluaban la variable dependiente conocimiento.

Sin embargo, prestando atención a los resultados en el pre y pos test de conocimientos con respecto a la nula significación estadística en el módulo 1, vale acotar que pudo deberse al escaso control de variables extrañas que pudieron influir en estos resultados, pues en este tipo de intervenciones son diversas las variables que pueden interferir (Velázquez, 1991). Una de esas variables pudo haber sido el conocimiento previo.

Asimismo, en cuanto a los puntajes cercanos a la media obtenidos por los docentes en los pre test en las pruebas de conocimiento, éstos podrían explicarse por el efecto acumulativo de los conocimientos porque, aun cuando los contenidos de cada módulo eran distintos, los mismos estaban relacionados implícitamente con los principios generales del análisis conductual aplicado que se explicaron en el módulo 1. Justamente, la historia previa de reforzamiento, así como el conocimiento previo, deben ser variables a controlarse en este tipo de estudios, de ahí que aquí se coloquen como uno de los puntos principales a considerar en las recomendaciones de la presente investigación.

Los datos cuantitativos también revelan que hubo ganancia en las habilidades de las docentes para la aplicación de estrategias del análisis conductual con el propósito de manejar los comportamientos de sus alumnos con retardo en el desarrollo en el aula.

A pesar que estadísticamente las diferencias no fueron significativas en la variable dependiente habilidades, las observaciones hechas por los investigadores revelaron que los docentes, por lo menos en la situación controlada del aula que fue donde se realizaron las observaciones pos test, lograban desplegar repertorios conductuales esperados para el incremento de conductas adecuadas y extinción de conductas disruptivas de sus alumnos con retardo.

En otro orden, aún cuando en la investigación no se hicieron mediciones de las conductas de los alumnos, los docentes reportaron que con la aplicación de las técnicas aprendidas durante el entrenamiento lograban cambios conductuales en los sujetos con retardo.

La relación entre el entrenamiento y el cambio directo de las conductas de los docentes y de manera indirecta de los alumnos, demuestra la validez de este tipo de programas para el abordaje clínico del retardo en contextos educativos y a través de para profesionales adecuadamente capacitados en los principios derivados de la psicología conductual.

González (2004) acertadamente subraya la importancia de este tipo de investigaciones, al tiempo que confirma la efectividad de las técnicas de la psicología conductual en el campo de la educación especial para la enseñanza de repertorios conductuales adecuados a través de una instrucción ajustada a los alumnos con retardo. Esta experiencia educativa parte de una capacitación del equipo docente en las técnicas específicas del análisis conductual, bajo la supervisión de un psicólogo clínico especializado en el área.

Precisamente, los resultados de este estudio coinciden con la investigación de Do Nascimento y Gutiérrez (2009) en la que, gracias al entrenamiento en técnicas del análisis conductual dirigido a un grupo de maestras para instaurar repertorios lingüísticos en niños con retardo en el desarrollo, las docentes lograron enseñar a sus alumnos esos repertorios, siendo este programa efectivo y suficiente. Así la presente investigación corrobora esos hallazgos en los cuales, por un lado se da validez empírica a las estrategias del análisis conductual aplicado en el contexto de la educación especial y por otro, al rol del psicólogo clínico como educador y transmisor de ese conocimiento especializado.

Otra investigación con hallazgos similares la realizó Tirado, Martín y Lucena (2004), en la cual se entrenó a docentes y padres para el ajuste conductual de un grupo de alumnos con retardo en el desarrollo, relacionados con déficits en los repertorios de atención, asociados con excesos conductuales que los autores llamaron hiperactividad. En dicho trabajo los resultados mostraron que gracias al entrenamiento en técnicas del análisis conductual a los maestros y padres, se presentaron mejoras significativas en las conductas problemas de los alumnos, tanto en el contexto escolar como familiar.

Con la investigación de Tirado, Martín y Lucena (2004) además se incorpora otro factor importante y es el de la generalización, pues el estudio reporta que las mejoras superaron el ambiente controlado donde se aplicaron las técnicas, indicando que con un adecuado entrenamiento y aplicación de las técnicas, el cambio de comportamiento es tan significativo como para generalizarse a otros contextos. Si bien la presente investigación no

obtuvo reportes sobre esta situación, no deben descartarse las infinitas posibilidades de que esto ocurra si los docentes entrenados se convierten a su vez en educadores de los padres en las técnicas del análisis conductual aplicado, pues el entrenamiento diseñado para este estudio, según la validación social, cuenta con contenidos claros, fácilmente transmisibles, así como con estrategias que quedaron sistematizadas para su réplica.

A propósito del entrenamiento a padres, Pacho y Triñanes (2011) en un estudio que tuvo como propósito revisar la eficacia de los programas de entrenamiento conductual, destacan que estos entrenamientos dirigidos no sólo a docentes, sino a padres, son altamente efectivos. Pero un hallazgo aún más poderoso de esa investigación es el que indica que, además de que los sujetos cambiaron las conductas que se definieron como problema a conductas deseadas, mejoraron las interacciones diarias y conductas prosociales con sus padres y familiares, evidenciando que este tipo de intervenciones tienen un alto valor clínico y ecológico, de ahí que sea fundamental que todo programa de entrenamiento conductual parta de una cuidadosa detección de necesidades, que valore el contexto en su justa medida.

El diagnóstico de necesidades es uno de los primeros pasos que deben considerarse al momento de elaborar un programa de intervención psicológico, en este caso conductual. En esta fase el psicólogo no sólo hace funciones de evaluador de casos individuales, sino que puede formar parte de un equipo que diseñe estrategias para el estudio de necesidades organizacionales y situacionales relacionadas con el equipo de trabajo y los usuarios de la institución, de ahí que no debe quedar relegada la función del psicólogo clínico sólo a la solución de problemas.

El estudio de necesidades permite “conocer el estado actual de la situación o institución en la cual se va a implantar el programa (...) que incluyen la identificación de problemas por resolver” (Guevara, 1995, p. 147). En esta investigación se partió de un estudio de necesidades detallado con el propósito de ajustar el entrenamiento a las demandas de la institución.

En efecto, el estudio de necesidades hecho por los investigadores del presente estudio arrojó resultados importantes para el diseño del programa de entrenamiento. Por un lado permitió explorar las situaciones problemáticas de la institución en cuanto al manejo conductual de los alumnos con retardo, por otro lado las estrategias que usaban las docentes para resolver las situaciones conductuales con su grupo de alumnos con retardo y finalmente el estado de la institución en términos de infraestructura que pudieran o no interferir con el manejo conductual de los alumnos. También se exploró las expectativas de los destinatarios así como las conductas que los docentes consideraban adecuadas para sus alumnos.

En el estudio de necesidades los docentes reportaron conductas inadecuadas en los alumnos con retardo en tanto que interferían con el proceso de aprendizaje de manera individual y colectiva, de ahí que se llamaron disruptivas. Una revisión de las conductas más reportadas (déficit en seguimiento de normas y déficit de atención), coinciden con las conductas que Ribes (1974) señala como básicas o repertorios generalizados de apoyo que le permiten al sujeto un manejo independiente, pero además aprender conductas más complejas como las sociales.

No debe obviarse que la conducta de heteroagresión fue la más reportada por los docentes en el estudio de necesidades, esto puede relacionarse con los hallazgos apenas señalados sobre los repertorios básicos, pues no podría ser factible enseñar a un sujeto conductas cooperativas o de habilidades sociales si no es capaz de atender o seguir instrucciones que le permitan aprender de otros modelos de pares o adultos. Sobre este respecto, y en consonancia con los hallazgos del estudio de necesidades de esta investigación y su propósito, vale mencionar lo que señala Ribes (1974) en cuanto a que “en la programación de la conducta social, es de fundamental importancia intervenir en el diseño del ambiente, pues es sobre todo en esta situación que las contingencias ambientales ejercen influencia decisiva” (p. 140).

El entrenamiento a los docentes en las técnicas del análisis conductual diseñado partió de esta manera del estudio de necesidades para ofrecer a los docentes los criterios

básicos para el diseño de ese ambiente en el aula que promueva un adecuado manejo de los repertorios básicos para proseguir con la enseñanza de los repertorios sociales.

Así, la enseñanza de conductas básicas es posible con las estrategias del análisis conductual, las mismas que permitirán a su vez la enseñanza de conductas sociales a los sujetos con retardo. Finalmente el aprendizaje adecuado de estos comportamientos facilitará la inclusión de estas personas en contextos sociales y académicos, mejorando con ello su calidad de vida.

Sin un adecuado estudio de necesidades la comprensión de lo que se iba a intervenir no hubiese sido posible. Incluso Carrillo, Antón y Rodríguez (1993) enfatizan la importancia de estos estudios en la elaboración de programas de intervención conductual, cuando señalan que se debe prestar mayor atención al contexto en el que se da la conducta, pues ésta “no se reduce simplemente a ser la consecuencia, sino que actúa e influye tanto en el ambiente como sobre su propio agente” (p. 24). De hecho, los autores también señalan que con adecuados estudios del contexto y programas de intervención ajustados a los ambientes donde se aplican, se puede lograr la prevención de problemas conductuales en contextos educativos, organizacionales y de salud.

Relacionado con el factor preventivo que se acaba de mencionar, con el objetivo que se propuso esta investigación no sólo se revela la efectividad del programa, sino que además se puede discutir sobre las ventajas de entender el retardo en el desarrollo desde el modelo de la psicología conductual, más allá del modelo médico o psicométrico, no sólo para la intervención con fines terapéuticos, sino preventivos, pues con las propuestas del análisis conductual aplicado sobre el desarrollo se atiende al sujeto retardado no como un sujeto enfermo, sino como una persona en un contexto, ambos susceptibles de cambios Brito (1988a).

Así, con la detección adecuada de necesidades que se viene nombrando y el diseño cuidadoso de un programa de entrenamiento que parta de comprender el desarrollo en términos de déficits conductuales y factores ambientales, se puede no sólo intervenir para

solucionar un problema conductual individual o grupal, sino que además se pueden detectar a tiempo factores de riesgo que pudieran seguir profundizando el retardo. Al respecto, Ribes (1975) señala que desde un punto de vista conductual, la prevención del retardo abarca dos grandes grupos de tareas:

1-. El diseño de ambientes institucionales, educativos y de trabajo. 2-. El entrenamiento extendido a un gran número de para profesionales de la ciencia del comportamiento; es decir, médicos, enfermeras, profesores, educadoras de párvulos y miembros de la familia (p. 254).

Esta investigación apuntó claramente a la segunda tarea, pero más allá de comprobar el éxito del programa a través de las medidas de las variables dependientes, cobra mayor sentido una evaluación social del programa, en este caso, se trató de una evaluación desde adentro, hecha por los propios docentes.

En el sentido de lo expuesto en el párrafo anterior, para comprender si objetivamente las bondades de la psicología conductual utilizadas en este estudio fueron útiles para los usuarios, en esta investigación se evaluó la validez social del programa aplicado, directamente con los docentes que participaron en él. De hecho, 100 % de esos docentes estuvo de acuerdo con los contenidos, recursos, estrategias y facilitadores que lo constituían y sólo el 10,52 % de los docentes señaló que la duración del programa debía ser mayor. Con estos resultados se afirma que el programa fue validado socialmente, justificándose así estudios como estos, para ofrecer desde la psicología conductual soluciones a problemas sociales en áreas como la educación especial, a través de la desprofesionalización (Ribes, 2009).

Al ser este programa validado socialmente en varios de sus componentes, se puede decir, siguiendo los puntos que resume Lacasella (2001), que el programa fue pertinente en tanto que respondió a las necesidades de la institución donde se aplicó, esta afirmación se puede corroborar con el detallado estudio de necesidades que abarcó esta investigación y

sus hallazgos, que además, como se mencionó algunas líneas más arriba, coincidieron con algunas propuestas teóricas como la de Ribes (1974).

El programa además fue adecuado con respecto a los contenidos, pues el 100% de los usuarios los reportaron como pertinentes a su especialización, trabajo y grupo de alumnos. Además, fue eficaz porque permitió comprobar cada uno de los objetivos que se propuso este estudio, cuyo objetivo general fue el de demostrar la efectividad del programa, en ese sentido, el programa también fue efectivo, ya que se demostraron los efectos que produjo en las variables evaluadas. Sin embargo, en cuanto a la suficiencia, puede acotarse que no se cumplió en su totalidad, pues como se reportó más arriba, el 10,52 % de los docentes señaló que el tiempo establecido no fue adecuado para cumplir con los objetivos del programa.

Por todo lo antes expuesto se considera importante señalar que más allá de la significación estadística, los resultados validados socialmente cobran mayor importancia en el ámbito clínico y aplicado (Lacasella, 2000). Así, este estudio, que fue validado socialmente, hace visible la necesidad de fomentar programas similares con valor aplicado.

Los hallazgos de la presente investigación deja abiertas múltiples posibilidades acerca del papel del psicólogo en ambientes educativos, que puede ir más allá de la evaluación e intervención individual estrictamente clínica, sino que puede entenderse como un actor activo del proceso psicoeducativo de otros especialistas en los principios derivados de la psicología conductual, más específicamente en técnicas del análisis conductual aplicado.

VIII-. CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la presente investigación se concluye:

- El entrenamiento en técnicas del análisis conductual aplicado, dirigido a docentes de educación especial para el manejo de conductas disruptivas en alumnos con retardo en el desarrollo dentro del aula, permite ampliar los conocimientos sobre esas estrategias a los docentes.
- Los programas de entrenamiento en técnicas del análisis conductual aplicado, dirigidos a docentes de educación especial, pueden ser una herramienta muy útil para enseñar a éstos habilidades en dichas estrategias, con la finalidad de que puedan cambiar comportamientos en sus alumnos con retardo en el desarrollo.
- El entrenamiento en técnicas del análisis conductual aplicado es necesario para la formación de docentes competentes, con el propósito de lograr el manejo de conductas disruptivas en alumnos con retardo en el desarrollo y con ello lograr la integración escolar y social de estos sujetos.
- Los estudios de necesidades previo al diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en técnicas del análisis conductual, constituye la base que permitirá desarrollar estrategias ajustadas a la situación actual del personal que se entrenará.
- La validación social del programa de entrenamiento en técnicas del análisis conductual aplicado, confirma su utilidad en el contexto escolar, para el manejo conductual de sujetos con retardo en el desarrollo dentro del aula.
- Los efectos del programa se pueden ver influidos por los conocimientos previos de los participantes.

- Los efectos del programa pueden ser afectados por las interacciones previas de las docentes en cuanto a las medidas disciplinarias empleadas ante los comportamientos disruptivos de los alumnos en el aula.
- El psicólogo clínico conductual es un mediador que puede ejercer el rol de educador o transmisor del conocimiento psicológico, para su aplicación en campos como la educación especial.
- El cambio de comportamientos en sujetos con retardo en el desarrollo puede ser promovido de manera sistematizada por para profesionales, es decir, especialistas no psicólogos entrenados en las estrategias del análisis conductual aplicado.
- El retardo en el desarrollo puede explicarse y abordarse desde la perspectiva de la psicología conductual más que como una etiqueta diagnóstica, como un descriptor de comportamientos susceptibles de ser intervenidos con las técnicas del análisis conductual aplicado.
- El rol del psicólogo en la educación especial debe centrarse no sólo en las necesidades individuales de los alumnos y/o de los docentes con respecto a una problemática, sino que debe enfocarse en la evaluación y análisis de las interacciones institución-individuo que permitan planificar estrategias y políticas que favorezcan la adecuada formación social y académica.

IX-. LIMITACIONES

Como cualquier investigación la presente se encontró con algunas limitaciones que se consideran relevantes mencionar con la finalidad de que sean consideradas en futuras replicas o estudios similares:

- **Tiempo de entrenamiento:** debido a la época del año en la cual se aplicó la investigación (final del año escolar), el tiempo estuvo limitado para las sesiones de entrenamiento.
- **Uso de un diseño experimental:** debido al interés del personal de la institución por los contenidos del entrenamiento, el personal directivo solicitó explícitamente como condición para autorizar la investigación que el personal docente de la institución participara en su totalidad en el programa de entrenamiento, impidiendo con esto que se pudiese plantear un diseño más robusto de tipo experimental, que permitiera, entre otras cosas, el uso de un grupo control con todas las implicaciones metodológicas del caso.
- **Instrumento de medición de la variable habilidades:** debido a la forma como se planteó la investigación, tanto el pre test como el pos test para evaluar la VD₂ fueron distintos; para el pre test se usó un registro anecdótico y para el pos test un registro de eventos, aunque los resultados fueron expresados en la misma escala (proporción), es decir, eran equiparables, no se contó con la validación de expertos de estos instrumentos de medición.
- **Momentos de medición de la VD₂:** debido a que el entrenamiento se aplicó al final de año escolar, las mediciones de la VD₂ correspondientes al pos test, se realizaron un mes y medio después, período el que pudieron influir diversas variables extrañas sobre la variable evaluada.

- **Medidas indirectas de ambas VD:** siendo que el programa se aplicó a final de año escolar, metodológicamente no fue posible establecer criterios de medidas indirectas, como por ejemplo las conductas de los alumnos con retardo, pues en el siguiente periodo escolar, momento en el cual se realizó el pos test de la VD₂, los docentes fueron asignados a grupos de alumnos distintos.
- **Asistencia de los participantes:** debido a que el entrenamiento se aplicó al final del año escolar, los docentes en ocasiones faltaron a una o varias sesiones del programa, haciendo que la muerte experimental de sujetos fuese considerable.
- **Situación antecedente al entrenamiento:** durante la aplicación del entrenamiento de la presente investigación que se realizó en horas de la tarde, los docentes asistían en la mañana a un curso de actualización docente, por cuatro horas, posteriormente asistían a las sesiones del programa, lo que pudo haber afectado la atención y el rendimiento en las pruebas de conocimiento.

X-. RECOMENDACIONES

Para futuras réplicas de esta investigación o estudios similares a continuación se presentan de forma resumidas algunas recomendaciones:

- **Duración del programa:** se recomienda ampliar la duración del programa, con la finalidad de incluir mayor cantidad de actividades prácticas o ejercicios que refuercen los contenidos de cada módulo.
- **Tipo de diseño:** con la finalidad de llevar al estudio a un nivel experimental, se recomienda realizar una investigación con la utilización de un grupo control y asignación al azar de los sujetos, lo que además permitirá mayor control de variables extrañas y validez interna.
- **Uso de instrumentos estandarizados:** se recomienda el diseño de instrumentos estandarizados para evaluar la VD₂, bien sea que se elaboren post hoc o se haga uso de escalas validadas y disponibles en la bibliografía.
- **Hacer mediciones de pre test y pos test de la VD₂** antes e inmediatamente después de la aplicación del entrenamiento, evitando de esta manera la influencia de variables no controladas sobre la variable evaluada.
- **Establecer criterios de medidas indirectas:** se recomienda medir las conductas de los alumnos antes y después de la aplicación de la VI, para utilizar este dato como medida indirecta de la efectividad del programa de entrenamiento. Para ello puede tomarse un alumno por docente, de manera de proponer un diseño más sólido.
- **Acuerdos de participación:** con el propósito de evitar la muerte experimental, se recomienda acordar explícitamente con los participantes la asistencia a la totalidad de las sesiones y realizar tanto los pre-test como los pos-test en los momentos

indicados para ello. Se recomienda en ese sentido el establecimiento de un contrato conductual que firmen los participantes antes de iniciar la intervención.

- **Controlar el momento de aplicación del entrenamiento:** considerar los eventos o situaciones antecedentes a las sesiones del entrenamiento que pudieran influir en el rendimiento y/o participación de los docentes durante la ejecución del programa.
- **Realizar período de seguimiento:** por lo menos tres meses después de aplicado el entrenamiento, para corroborar el mantenimiento de los resultados, es decir, la perduración de los conocimientos y habilidades aprendidas por los docentes.

XI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación*. (5ª ed.). Caracas: Edit. Episteme.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2006). *Ley para las Personas con Discapacidad*. Caracas: Autor.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2011). *Definition of Intellectual Disability*. Estados Unidos: Autor. Recuperado el 23 de marzo de 2012 de http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21
- Balestrini, M. (2002). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. (6ta ed.). Caracas: Consultores Asociados BL Servicio Editorial.
- Benítez, C. (1999). El interconductismo en el área de la Educación [versión electrónica], *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 2, 329-250.
- Bijou, S.W. y Baer, D. (1965). *Psicología del desarrollo infantil: lecturas en el análisis experimental de la conducta*. (Vol 2). México: Trillas.
- Bijou, S.W. y Baer, D.M. (1969). *Psicología del desarrollo infantil. Teoría empírica y sistemática de la conducta*. México: Trillas.
- Bijou, S.W y Grimm, J. (1975). Diagnósis y evaluación conductual en la enseñanza de niños pequeños desventajados. En S. Bijou y E. Rayek (Eds). *Análisis conductual aplicado a la instrucción*. (pp. 363-383). México: Trillas.
- Bloom, B y Et al. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. (2ª. Eds.) Buenos Aires: El Ateneo.

- Bravo, E. (2006). *Efectos de un programa de modificación conductual para el manejo de conductas agresivas en niños de educación inicial*. Recuperado el 30 de octubre de 2012 de los documentos digitales de la Biblioteca Digital de la Universidad Nacional Abierta: www.biblo.una.edu.ve
- Brito, M. (1988a). Dificultades de comunicación entre psicólogos y médicos. En I. Galguera., G. Hinojosa y E. Galindo (Eds). *El retardo en el desarrollo teoría y práctica* (pp. 238-246). México: Trillas.
- Brito, M. (1988b). Aspectos médicos en la atención de niños con retardo en el desarrollo. En I. Galguera, G. Hinojosa y E. Galindo (Ed). *El retardo en el desarrollo teoría y práctica* (pp. 215-237). México: Trillas.
- Caballo, V. (2008). *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. (2da. ed.). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A
- Campbell, D y Stanley, J. (1982). Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Buenos Aires: Ammorrotu Editores.
- Carrillo, F., Antón, D y Rodríguez, J. (1993). *Intervención conductual en contextos comunitarios I. Programas aplicados de prevención*. Madrid: Pirámide.
- Claro, J. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andinas y Cono Sur [versión electrónica], *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5, 179-187.
- Cobos, F., Castro., M y Rodríguez, M. (2008). Correspondencia Decir-Hacer para el manejo de conductas perturbadoras en adultos con síndromes de Down [versión electrónica], *Psicothema*, 20, 71-79.

- DeLeón, I., Hagopian, L., Rodríguez-Catter, V., Bowman, L., Long, E y Boelter, W. (2008). Increasing wearing of prescription glasses in individuals with mental retardation [versión electrónica], *Journal of applied behavior analysis*, 41, 137-142.
- Do Nascimento, N y Gutiérrez, E. (2009). *Evaluación de un programa de intervención conductual dirigido a maestras para instaurar repertorios en niños con retardo en el desarrollo*. Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas*. Madrid: Síntesis.
- Fernandez-Ballesteros, R y Carrobles, J.A. (1983). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, P., Puente, A., Barahona, J y Palafox, A. (2010). Rasgos conductuales y cognitivos de los síndromes Rett, Cri-Du-Chat, X-Frágil y Williams [versión electrónica], *Liberabit revista de psicología*, 16, 39 – 50.
- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M., Taracena, E y Padilla, F. (1980). *Modificación de conducta en la educación especial*. México: Trillas.
- Gálvez, M., Prieto, P y Nieto, P. (1995). *Análisis funcional de la conducta: un modelo explicativo*. (2da. Ed). Granada, España, Universidad de Granada.
- García, E y Mota, M. (2006). Contribución interconductual al concepto de desarrollo y su aplicación en la Educación Especial [versión electrónica], *Procesos psicológicos y sociales*, 2, 1 – 12.
- Giné, C. (1987). El retraso en el desarrollo: una respuesta educativa [versión electrónica], *Infancia y aprendizaje*, 83-94.

- González, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación [Versión electrónica], *Revista electrónica sinéctica*, 25, 15-22.
- González, L y Williams, G. (2005). Programa integral para la enseñanza de habilidades a niños con autismo [versión electrónica], *Psicothema*, 17, 233 – 244.
- Granado, M. (2009). Los programas y técnicas de modificación de conducta: una alternativa a la educación del niño autista [Versión electrónica], *Revista de Educación*, 4, 245.259.
- Guevara, M. (1995). *Gerencia de servicios psicológicos: Una estrategia para la formulación de programas*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, UCV.
- Hagopian, L., Toole, L., Long, E., Bowman, L y Lieving, G. (2004). A comparison of dense-to-lean and fixed lean schedules of alternative reinforcement and extinction [versión electrónica], *Journal of applied behavior analysis*, 37, 323-337
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hoch, H., McComas, J., Thompson, A y Paone, D. (2002). Concurrent reinforcement schedules: behavior change and maintenance without extinction [Versión electrónica], *Journal of applied behavior analysis*, 35, 155-169.
- Juárez, A. y Camacho, J. (2010). *Programa conductual para el establecimiento de repertorios básicos dentro del Trastorno Generalizado del Desarrollo*. Ponencia del V Foro de Investigación Educativa. Instituto Politécnico Nacional CFIE, México. Documento digital recuperado el 18 de noviembre de 2012 de: www.repositoriodigital.ipn.mx

- Kerlinger, F. Y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Lacasella, R. (2000). *Metodología para el estudio del desarrollo infantil desde la perspectiva conductual*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.
- Lacasella, R. (2002). *La diagnosis en psicología clínica infantil: una perspectiva conductual*. Manuscrito no publicado, Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Lacasella, R. (2001). La validación social: Un procedimiento para la evaluación de programas. *Manuscrito no publicado, Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas*.
- Landa, P. (2011). Algunas consideraciones sobre la adopción del modelo médico en la psicología: el caso de las terapias empíricamente fundamentadas [versión electrónica], *Revista colombiana de psicología*, 20, 107-115.
- Livacic-Rojas, P; Espinoza, M. y Ugalde, F. (2004). *Intervenciones psicológicas basadas en la evidencia para la prevención de la delincuencia juvenil. Un programa de habilidades sociales en ambientes educativos*. Recuperado el 23 de octubre de 2012 del sitio Web: <http://redalyc.uaemex.mx>
- López-Torrijo, M. (2009). Inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea [versión electrónica], *Relieve Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 15, 1-20.
- McMahon, R.J (1991). Entrenamiento para padres. En Caballo, V (Ed). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. (pp. 445-471). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

- Mendoza, J. (2011). El proceso de desprofesionalización de la psicología: apuntes para Iztacala [versión electrónica], *Boletín electrónico de investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C*, 7, 29-34.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2012). *Dirección General de Educación Especial*. Venezuela: Autor: Recuperado el 03 de marzo de 2002 de: http://www.me.gob.ve/contenido.php?id_seccion=15&id_contenido=68&modo=2
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2000). *Lineamientos del currículo en el área de retardo mental de la Educación Especial*. Caracas: Autor.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-UNESCO. (2007). Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos. Recuperado el 7 de septiembre de 2012 del sitio Web: <http://unesdoc.unesco.org>
- Orantes, A. (2007). ¿Niños con dificultades de aprendizaje o ambientes educativos con deficiencias de enseñanza? [Versión electrónica], *Psicología. Segunda época*, 26, 22 – 31.
- Pacho, Z y Triñanes, E. (2011). Programas de entrenamientos para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia [versión electrónica], *Anales de psicología*, 27, 86-101.
- Papalia, D., Olds., S y Feldman, R. (2005). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: Mc Graw Hill.
- Parra, N. (2003). Política educativa integral de niños, jóvenes y adultos con retardo mental en Venezuela [versión electrónica], *Educere*, 267 – 274.

- Pérez, D., Ojeda, G., Vázquez, F., Torrealva, F y Medina, B. (2002). Eficacia de programas de intervención para el desarrollo de habilidades psicológicas en jóvenes con discapacidad mental [versión electrónica], *Ciencia ergo sum*, 9, 273 – 281.
- Piña, A. (s.f). *Implicaciones prácticas e ideológicas en las aplicaciones clínicas del análisis conductual: la desprofesionalización como alternativa*. Tesis de pregrado no publicada [Monografía]. Recuperado de: http://www.bibliotecadigital.uson.mx/bdg_tesisIndice.aspx?tesis=7145
- Polanco, R. (1974). Reducción de comportamientos indeseables en un niño con retardo en el desarrollo [versión electrónica], *Revista latinoamericana de psicología*, 6, 71 -82.
- Ribes, E. (1974). *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al Retardo en el desarrollo*. Ciudad de México: Trillas.
- Ribes, E. (1975). La prevención del retardo en el desarrollo en los países pobres. En I. Galguera, G. Hinojosa y E. Galindo (Ed). *El retardo en el desarrollo teoría y práctica* (pp. 250-258). México: Trillas.
- Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar? [versión electrónica], *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35, 3-17.
- Ribes, E. y Peralta, J. (1972). El desarrollo de programas de entrenamiento y servicio en modificación del comportamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 4, 335-344.
- Rodríguez, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS [Versión electrónica], *Revista electrónica de audiolología*, 2, 73-75.

- Saunders, R., McEntee, J y Saunders, M. (2005). Interaction of reinforcement schedules, a behavioral prosthesis, and work-related behavior in adults with mental retardation [versión electrónica], *Journal of applied behavior analysis*, 38, 163-176.
- Stokes, J.V., Cameron, M.J., Dorsey, M.F., y Fleming, E. (2004). Task analysis, correspondence training and general case instruction for teaching personal hygiene skills [versión electrónica], *Behavioral interventions*, 19, 121-135.
- Sulzer-Azaroff , B y Mayer, G. (1983). *Procedimientos del Análisis Conductual Aplicado con niños y jóvenes*. México: Trillas.
- Tirado, J; Martín, F y Lucena, F. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica [versión electrónica], *Psicothema*, 16, 408-414.
- Velázquez, A. (1991). El resurgimiento del análisis funcional en el tratamiento conductual: procedimiento vs. Resultados [versión electrónica], *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 17, 119-140.
- Wettstein, A. (2012). El sistema de observación BASYS para el análisis del comportamiento agresivo en el contexto escolar. *Psicothema*. 24. 364-370.
- Wielkiewicz, R. (2009). *Manejo conductual en las escuelas. Principios y métodos*. México: Limusa.
- Zamudio, Rosalba. (2011). *Disciplina escolar: desarrollo y aplicación de un programa actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de educación primaria*. Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona. Documento digital recuperado el 15 de septiembre de 2012 de: <http://www.tdx.cat>
- Venezuela. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999, 16 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República*, 5453[Extraordinaria], marzo 24, 2000

ANEXOS

ANEXO 1

Guion de preguntas para detección de necesidades

Dimensión	Pregunta	Objetivo
Exploración de la situación problema	<i>1. ¿Cuáles son las conductas problemáticas de los participantes?</i>	Conocer las instancias conductuales problemáticas de los participantes en la institución.
	<i>2. ¿Por qué (cómo) eso es un problema?</i>	
	<i>3. ¿Qué hacen los participantes cuando manifiestan esas conductas?</i>	
	<i>4. ¿Dónde se presentan esas conductas? ¿En qué situaciones se presentan?</i>	
Exploración de la conducta del docente	<i>5. ¿Ha tenido algún entrenamiento para manejar eficientemente esas conductas?</i>	Identificar las instancias conductuales de los docentes ante las conductas de los participantes consideradas problemáticas
	<i>6. ¿Qué hace usted para controlar las conductas que reporta como problemáticas de los participantes?</i>	
	<i>7. ¿Le funciona lo que hace? ¿Por qué (cree que le funciona o no)?</i>	

Exploración de la experiencia del docente en el manejo conductual	<i>8. ¿Dónde y cómo aprendió a manejar esas conductas?</i>	Conocer la experiencia previa del docente y equipo técnico en temas relacionados con el análisis conductual.
	<i>9. ¿Qué le gustaría aprender sobre el manejo de conductas en el aula?</i>	
	<i>10. ¿Sabe que es el análisis conductual y sus estrategias? ¿Qué sabe?</i>	
	<i>11. ¿Ha participado en programas de entrenamiento en estrategias del análisis conductual? ¿De qué tipo (escuela para padres, para docentes, diplomados, talleres de actualización, etc.)?</i>	
Exploración de la conducta meta formuladas por el docente con relación a la conducta de los participantes	<i>12-. ¿Cuáles conductas usted espera que los alumnos manifiesten?</i>	Conocer las instancias de las conductas meta que las docentes y las integrantes del equipo técnico manifestaron desea instaurar en los participantes
	<i>13-. ¿Qué hace usted cuando los participantes ejecutan una conducta deseada?</i>	
Exploración sobre los factores ambientales que facilitan o interfieren el manejo de las conductas del participante por parte del docente	<i>14-. ¿Considera que la institución y específicamente su ambiente en el aula le permiten manejar conductualmente a los participantes?</i>	Conocer los factores físicos del ambiente que podrían interferir o facilitar el manejo conductual del participante por parte del docente
	<i>15-. ¿Cuáles cosas se lo permiten y cuáles no?</i>	

ANEXO 2

Hoja de jerarquía de conductas problema de los alumnos con retardo en el desarrollo

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Cátedra de Psicología Clínica

Nombre del docente o especialista: _____

Nivel: _____

Jerarquía de los comportamientos problema

A continuación se le presentan los comportamientos problemáticos que manifiestan los participantes dentro de la institución. Estas conductas fueron las mencionadas por los docentes y miembros del equipo técnico durante las entrevistas. Por favor enumere del 1 al 7 los comportamientos, ordenándolos de acuerdo a la importancia que usted le atribuye a su manejo en la interacción con el participante; siendo el 1 la más importante y 7 la de menor importancia.

Categoría de respuesta	Instancias de comportamiento	Orden
Déficit en conductas de higiene	“No tienen hábitos de ir al baño” “Problemas de control de esfínter”	
Agresión verbal y física dirigida a otros.	“Se pegan unos a otros”. “Se empujan” “Se dicen malas palabras” “Cuando quieren algo y no se les da, entonces actúan con agresividad tanto al docente como a los compañeros”. “Rechaza a sus compañeros” “Les pega a sus compañeros” “Se golpean” “Decirse groserías unos a otros”	
Déficit en seguimiento de normas	“Cuando se le pide que haga algo no lo hace o hace otra cosa distinta. “No cumple las normas establecidas”. “Es difícil que imiten y que sigan instrucciones” “Se niegan a trabajar” “Si no quieren hacer algo, se tiran al piso” “Salirse del salón sin permiso” “Deambulan por el salón”	

Autoagresión	“Se golpea él mismo contra las paredes o la mesa”.	
Déficit en conductas alimenticias	“No tienen hábitos de comida”	
Déficit en conductas de atención	“Voltean la cara”. “Miran al suelo”. “No contestan” “Se hacen los sordos” “No quieren levantar la cabeza” “No quieren conversar” “No responden si se les llama la atención”	
Movimientos corporales diferentes a los establecido por la actividad	“No quedarse tranquilo en la mesa cuando se están haciendo actividades académicas”. “Correr por toda el aula mientras se están haciendo actividades”. “No permanece sentado cuando debe”. “Hiperactividad” “Se esconden” “No inhiben la conducta agresiva “ “No mantienen el orden” “Hacen rabietas” “Hacen pataletas”	

ANEXO 3

Cuadernillo de apoyo teórico

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA MENCIÓN CLÍNICA



**ENTRENAMIENTO PARA EL MANEJO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA DIRIGIDO A DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL
UNA PERSPECTIVA DESDE EL ANÁLISIS CONDUCTUAL**



Facilitadores:

Heison Moreno
Milena Rodríguez

Objetivo General:

Que los docentes adquieran las principales nociones teóricas del Análisis Conductual, facilitando su aplicación en la identificación, comprensión y análisis de las conductas que se presentan en los ambientes de aprendizaje de la educación especial.

Objetivos específicos.

Los objetivos específicos están orientados a que el docente:

1. Identifique las bases teóricas fundamentales del Análisis Conductual Aplicado.
2. Adquiera habilidades para identificar las conductas disruptivas más comunes en el ambiente del escolar y los estímulos discriminativos y reforzadores a los que se asocian.
3. Genere mecanismos de auto-revisión para intervenir las conductas de los niños.
4. Propicie el establecimiento de las condiciones para que la conducta meta se produzca.
5. Propicie las competencias para que el alumno ejecute la conducta requerida.
6. Administre las contingencias apropiadas ante las conductas de los alumnos.
7. Ejecute el análisis funcional de la conducta de los alumnos.

Nota: *el presente material constituye un recurso de apoyo para el entrenamiento y en ningún sentido pretende ser un instrumento definitivo para la evaluación o intervención conductual de alumnos con retardo en el desarrollo.*

MÓDULO N° 1

PRINCIPIOS DEL ANÁLISIS CONDUCTUAL APLICADO

Al finalizar este módulo se espera que el docente:

Identifique las nociones fundamentales del análisis conductual aplicado y su relación con el retardo en el desarrollo

MÓDULO 1: PRINCIPIOS DEL ANÁLISIS CONDUCTUAL APLICADO**Apoyo teórico N° 1: La conducta****1.1-. Definición de conducta:**

La conducta se entiende como una interacción o conexión constante entre unas respuestas o acciones propias del sujeto y unas condiciones o situaciones ambientales concretas. Esto implica, que para explicar la conducta, es preciso analizar esa interacción, asumiendo que en ella intervienen tanto los factores del sujeto como los del ambiente donde éste se comporta.

1.2-. Tipos de conducta:

- **Conducta Manifiesta**

La conducta manifiesta es el comportamiento, respuesta o actividad observable que emite un organismo, la cual implica la acción de la musculatura del mismo. Hablar, caminar, escribir, leer, dibujar, son ejemplos de conducta manifiesta.

- **Conducta Encubierta**

Es un tipo de conducta que ejecuta el organismo, en la cual existe ausencia de manifestación externa o topográfica que sea directamente observable ya que se dan de forma privada, es decir, ocurre de forma interna en cada individuo.

Las conductas encubiertas pueden ser observadas indirectamente mediante la conducta manifiesta, principalmente a través del reporte verbal.

1.3-. Relación de la conducta con el medio ambiente

Las conductas que una persona emite a través de su vida se aprenden de acuerdo al ambiente en que ésta se desenvuelve. Desde que nacemos, nuestros padres, abuelos, familiares, maestros, compañeros y aún extraños, refuerzan y modelan las

conductas con las que interactuamos con el ambiente.

Las conductas, ya sean encubiertas o manifiestas, son aprendidas desde la niñez, y se siguen aprendiendo conductas en todas las etapas del desarrollo humano.

Apoyo teórico N° 2. Análisis Conductual Aplicado (ACA)

2.1 ¿Qué es el Análisis Conductual Aplicado?

El Análisis Conductual Aplicado es el área de la psicología que tiene como objetivo el estudio exhaustivo de la conducta humana así como la investigación y aplicación de técnicas de abordaje psicológico que permitan el control de la conducta para producir bienestar mediante el aprendizaje de competencias y habilidades necesarias para la adaptación social de las personas.

Se fundamenta teórica y metodológicamente en el Análisis Experimental de la Conducta y está orientado al estudio de conductas socialmente importantes en las áreas de educación, clínica, organización comunitaria, laboral, criminología, alimentación, deporte, entre otras.

2.2 Características del Análisis Conductual Aplicado

Las principales características del ACA, son las siguientes:

- Se centra en el análisis de conductas manifiestas y encubiertas.
- Tanto el análisis de las conductas como las técnicas que se emplean para el abordaje, están basadas en el condicionamiento clásico y operante.
- Hace énfasis en la instauración de repertorios conductuales altamente adaptativos en el ámbito social.
- El abordaje debe evaluarse de forma objetiva, directa o indirectamente, a través de los reportes verbales y las conductas manifiestas del individuo.

2.3 Aplicación del ACA en la educación especial.

La aplicación del Análisis Conductual en la educación especial es la acción de ver los objetivos de la educación especial desde la perspectiva del desarrollo psicológico, con el objetivo de diseñar y emplear estrategias para facilitar las interacciones que permitan la progresión y el aumento de repertorios conductuales en los individuos con retardo en el desarrollo.

Apoyo teórico N° 3. Visión de retardo desde el ACA

3.1 Descripción de retardo en el desarrollo en el ACA

El ACA propone que el retardo debe conceptualizarse como el desarrollo lento o limitado del comportamiento de un individuo, atribuible a restricciones impuestas por patologías biomédicas y/o condiciones socioculturales discapacitantes.

El retardo es conceptualizado por el análisis conductual aplicado, como una desaceleración del desarrollo de un individuo comparado con el grupo al que pertenece, debido a condiciones BIOLÓGICAS, PSICOLÓGICAS y CULTURALES propias del individuo y del contexto familiar, comunitario, social, político y económico que lo rodea.

3.2 El retardo en el desarrollo

Para el ACA, el retardo en el desarrollo parte de la concepción de que las condiciones ambientales, biológicas y psicológicas interfirieron en el desarrollo de las interacciones del individuo, de esta manera que se evita el hecho de realizar diagnósticos y dividirlos de acuerdo a la patología o condición biológica del individuo.

Se prescinde de todo rótulo o etiqueta para la evaluación y diagnóstico psicológico, pues no interesa darle un nombre al problema, sino determinar las causas funcionales que controlan la conducta de cada individuo en particular, para poder modificar las condiciones ambientales, en aras de permitir el desarrollo de sus interacciones.

El desarrollo consiste los cambios y la progresión en las complejidades de las interacciones entre una persona y su los estímulos que constituyen su ambiente. Ocurre en distintos ritmos, usualmente considerados como acelerados, normal o retardados.

3.3 Intervención en el retardo en el desarrollo desde el ACA

Según el ACA, se debe realizar a cada individuo un análisis funcional de la conducta actual, en lugar de realizar un diagnóstico de retardo mental.

Independientemente de las causas orgánicas y ambientales del retardo, es fundamental señalar los determinantes actuales que controlan el retardo en el desarrollo. La manipulación de dichos factores permite suplir y superar las deficiencias, estableciendo conductas cada vez más complejas.

Para la evaluación funcional del retardo en el desarrollo, es necesario:

1. Efectuar un análisis de los repertorios que posee el sujeto.
2. Establecer las conductas actuales en términos de los déficits o excesos que presenten y los eventos disposicionales, como lo son los determinantes biológicos, en los casos que lo requiera.

3. Investigar cuáles son los factores ambientales que mantienen las conductas en déficit o en exceso.
4. Señalar cuáles son las conductas que habrán de ser establecidas (conductas meta).
5. Determinar ante qué reforzadores responde el individuo.

Para el diseño de la intervención, se deben alterar las condiciones ambientales, con la finalidad de compensar los déficit de comportamientos. Dicha alteración o modificación debe realizarse a nivel familiar, escolar y comunitario, se deben incluir a todas las personas que forman parte de estos ambientes y entrenarlos para que hagan las funciones de prótesis para que esa persona desarrolle las interacciones necesarias.

El tratamiento conductual se basa en los siguientes aspectos:

- Instauración de nuevas conductas.
- Aumentar la frecuencia de las conductas apropiadas ya existentes.
- Extinguir conductas disruptivas.
- Se realiza tratamiento individual bajo condiciones controladas.

Se interviene sobre el ambiente del sujeto, para obtener condiciones óptimas para la adquisición y luego mantenimiento de las conductas ya adquiridas. El psicólogo o el profesional que cumple funciones protéticas para el individuo con retardo, manipula el ambiente, utilizando estímulos con propiedades reforzantes o aversivas para alterar la conducta.

Apoyo teórico N° 4. Noción de probabilidad en la ocurrencia de la conducta

4.1-. Efectos de la conducta

La manifestación de la conducta de los seres vivos, tiene efectos sobre el ambiente. Estos efectos se observan en la forma un cambio en las condiciones del contexto o ambiente y en la medida en que esta modificación del ambiente contingente a la conducta sea funcional, se incrementará o se disminuirá la posibilidad de que ésta se presente en el futuro.

4.2-. Condiciones ambientales

Las condiciones ambientales son todos los estímulos que conforman el contexto externo de un individuo, es decir, los objetos, personas y situaciones, que tienen propiedades físico-químicas, constituyendo estímulos discriminativos y *estímulos reforzadores* que se relacionan con diversas conductas. Llamamos *estímulo reforzador* a todos aquellos eventos ambientales o del organismo que

tienen un efecto agradable o placentero para la persona y su presentación tiene como resultado incrementar la conducta que ocasionó su aparición. Los estímulos no son reforzadores por sí mismos (por ejemplo, el chocolate no es un reforzador para todas las personas) cada individuo tiene estímulos reforzadores particulares.

4.3-. Historia previa de reforzamiento

La historia de reforzamiento es el acervo de interacciones entre el sujeto y su entorno que sistematizan la adquisición y mantenimiento del repertorio de conductas básicas, la forma de las mismas, así como el reforzamiento de conductas, que ocurren en el tiempo y en el espacio, dentro de unas condiciones personales, familiares y socio-culturales particulares.

MÓDULO N° 2

DEFINICIÓN Y ANÁLISIS DE LA CONDUCTA

Al finalizar este módulo se espera que el docente:

Adquiera los conocimientos para la observación y el registro de conductas, que propicien las habilidades para definir las y realizar el análisis funcional de las mismas

MÓDULO 2: DEFINICIÓN Y ANÁLISIS DE LA CONDUCTA

Apoyo teórico 1. Observación y registro de conductas

1.1 Observar las conductas

La observación es una técnica utilizada ampliamente en la evaluación conductual, es una estrategia de recolección de información que por su precisión es sumamente fiable y válida para el estudio y análisis conductual, porque permite evidenciar cómo es la conducta, es decir, la topografía de la misma, donde, cuándo y por qué ocurre el comportamiento, evitando así la realización de inferencias o interpretaciones que expliquen las conductas.

1.2 Registrar las conductas

Además de observar la conducta, es necesario registrarla, es decir, anotar o escribir lo que se está observando para tener un documento de la observación y facilitar su posterior análisis. El método más fácil para registrar la conducta es escribir en un cuaderno, hoja o computadora lo que se está observando, como un diario. También se puede anotar una marca o raya cada vez que ocurra la conducta que estamos observando o anotar el tiempo desde que se inicia una conducta hasta que se termina.

El registro debe iniciarse en el período de observación y continuar con el mismo durante la fase de tratamiento y seguimiento. Para conocer la *tasa de respuesta* debe dividirse el número de veces que ocurre por la unidad de tiempo. Algunas conductas conviene registrarlas con base en su duración porque ocurren durante largos periodos de tiempo.

1.3 Identificar los reforzadores:

La observación nos arroja múltiples datos de la conducta de una persona. Entre la información relevante, hay que verificar y registrar los objetos, **actividades o eventos que resultan reforzantes y agradables para dicha persona**. Es importante registrar, realizando una lista de los reforzadores particulares del alumno que estemos observando.

Los reforzadores se pueden dividir en:

- Comestibles
- Actividades
- Sociales
- Tangibles
- Cambiables

Apoyo teórico N° 2. Dimensiones de la conducta

1 La conducta posee características y aspectos relevantes que podemos considerar a la hora de observarla, registrarla y de definirla. Los parámetros más comunes por tomar en cuenta son 4:

2

3 **2.1 Frecuencia:** número de veces que aparece una conducta en un determinado período de tiempo.

4 **2.2 Duración:** lapso en que se emite una conducta.

5 **2.3 Latencia:** tiempo que transcurre entre la presencia de un estímulo del ambiente (instrucción, orden o petición, sonido) y la respuesta de un individuo.

6 **2.4 Topografía:** lo que hace la persona, es la forma física de su respuesta (dar una patada, pegarle con el puño cerrado por la cara a otra persona, tirarse al piso, extender las piernas y los brazos y comenzar a dar vueltas, etc.).

7


Apoyo teórico N° 3. Elaboración de la definición de conductas**3.1 Noción de déficit y exceso conductual**

En el análisis conductual aplicado, se definen las conductas en términos de excesos o déficits conductuales.

El exceso, nos indica que existe un desempeño conductual por encima de lo esperado de acuerdo al grupo social de referencia. Tomando en cuenta las dimensiones conductuales, puede haber exceso de frecuencia, de duración o de latencia en la emisión de la respuesta.

El déficit es una falta o carencia de formas de comportamiento que por la ausencia de la presencia de reforzamiento, no pudieron establecerse. Esta falta de estimulación reforzante en el pasado, produce el déficit, es decir, la falta de responsividad ante determinados reforzadores en el presente y en el futuro.

3.2 Definir la conducta problema

Antes de proponernos abordar una conducta, debemos identificar las conductas del o los alumnos, de acuerdo a si éstas facilitan u obstaculizan la adaptación y el logro de los objetivos académicos que se plantean. A las conductas disruptivas, en este caso dentro del aula de clases, se le denomina conducta problema. La forma de definir la conducta problema, es describir lo que hace la persona, cómo lo hace, cuantas veces lo hace y ante qué estímulos la realiza. Se trata de caracterizar la conducta que presente un alumno.

3.3 Definir la conducta meta

La conducta meta, es la conducta distinta o alternativa a la conducta problema que resulta adecuada con relación al contexto y a los consensos o normas sociales establecidos, de manera que facilitan la adaptación y el logro de los objetivos académicos que se plantean. De igual forma que en la definición de la conducta problema, la definición de la conducta meta debe ser una descripción de la conducta que se desea instaurar en el alumno, describiéndola y caracterizándola lo más detalladamente posible.

122

Apoyo teórico 4. Análisis funcional

4.1 Situación antecedente

Es toda situación que ocurre en el ambiente donde se encuentra el niño y todo lo que hacen las demás personas antes de que él realice algún comportamiento.

4.2 Situación consecuente

Son todas las cosas que ocurren en el ambiente y lo que hacen las personas que están con el niño después que él realiza alguna conducta.

4.3 Triple relación de contingencia

El ACA se desarrolla a partir de la observación de tres cambios fundamentales: un cambio en el medio ambiente, en la forma de un objeto o acontecimiento que influye en la persona, el cual se denomina situación antecedente, un cambio en el individuo, que se observa en la forma de una respuesta o conducta, y un cambio nuevamente en el ambiente, en la forma de un objeto o acontecimiento, como efecto de esa conducta, llamado consecuencia.

Antecedente	Conducta	Consecuencia
-------------	----------	--------------

A esta triple relación entre un estímulo previo, una conducta y un situación consecuente a esta conducta, se le llama triple relación de contingencia. Esta es la base del análisis funcional de la conducta, es decir, de la identificación de los elementos que actúan en la adquisición y el mantenimiento de un determinado comportamiento.

MÓDULO N° 3

TÉCNICAS DE ANÁLISIS CONDUCTUAL

Al finalizar este módulo se espera que el docente:

Conozca y selecciones adecuadamente las técnicas para el cambio de conductas en el aula

MÓDULO 3: TÉCNICAS DE ANÁLISIS CONDUCTUAL**Apoyo teórico N° 1. Paradigmas de aprendizaje****1.1-. Qué es aprendizaje***

Aprendizaje es todo cambio que ocurre en las conductas de las personas como resultado del reforzamiento que se produce después que ellas aparecen. Las conductas se adquieren por: reforzamiento positivo, por reforzamiento negativo, por modelaje y por moldeamiento.

**Consideraciones importantes:* para que el proceso de aprendizaje pueda darse, en el caso de alumnos con retardo en el desarrollo deben considerarse aspectos tales como:

- **Repertorios básicos:** son los que han de establecerse primero si el alumno carece de ellos, estos repertorios son la base para la adquisición de otras conductas. Son repertorios básicos la atención, la imitación y el seguimiento de instrucciones.
- **La discriminación:** cuando las personas responden de forma diferente a los diferentes estímulos.
- **Generalización:** cuando las personas responden igual a ante estímulos diferentes.

1.2-. Reforzamiento positivo

Son todas aquellas cosas (objetos, alimentos, gestos, palabras, otros) que el niño obtiene como recompensa después de realizar una conducta.

1.3-. Reforzamiento negativo

Es cuando la conducta del niño produce como consecuencia la desaparición de un estímulo aversivo o de una situación desagradable para él que estaba presente en el ambiente donde se encontraba.

Apoyo teórico N° 2. Definición de técnica

2.1-. Qué es una técnica

Una técnica es un conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte.

2.2-. Qué son técnicas de análisis conductual

Son un conjunto de técnicas que nos ayudan a cambiar las conductas inadecuadas modificando sus consecuencias. Mediante su uso se puede instaurar y mantener conductas adecuadas. Una persona tiene un comportamiento adecuado o inadecuado porque el ambiente (familia, escuela, superiores, amigos, etc.) le ha reforzado dichos comportamientos. La mayor parte de lo que hacemos es APRENDIDO.

2.3-. Tipos de reforzadores:

- Sociales
 - Abrazos
 - Frases y gestos de aprobación
 - Sonrisas
 - Chocar la mano
 - Aplausos
- Materiales
 - Comestibles
 - Objetos de uso personal
 - Juguetes
 - Útiles escolares
- De actividad
 - Mirar T.V.
 - Jugar con otros niños
 - Chatear

- Ir al patio

Apoyo teórico N° 3. Técnicas para instaurar o incrementar conductas

3.1-. Reforzamiento positivo

Es el aumento en la probabilidad de que una respuesta se presente como consecuencia de la aplicación de un estímulo reforzante.

3.2-. Modelaje

Es el aumento en la probabilidad de que una respuesta se presente como consecuencia de la observación de un modelo.

3.3-. Moldeamiento por aproximaciones sucesivas

Consiste en hacer que el individuo adquiera una conducta reforzando progresivamente una serie de conductas desde la más general hasta llegar a la que se quiere instaurar.

Apoyo teórico N° 4. Técnicas para disminuir o extinguir conductas

4.1-. Tiempo fuera del reforzamiento:

Se usa cuando el reforzador que mantiene la respuesta es conocido, pero no se puede retirar. Entonces se retira al sujeto de la situación en la que es reforzado. Puede ser: a) parcial, se retira parcialmente la fuente del reforzador, b) Se extrae al individuo

4.2-. Costo de respuesta:

Consiste en retirar de la presencia de una persona un reforzador gratificante que mantiene la conducta y que esta persona posee.

4.3-. Reforzamiento diferencial de otras conductas:

Consiste en reforzar otra u otras respuestas incompatibles con la respuesta indeseada y en retirar el reforzamiento a esta última eliminando la posibilidad de que sea reforzada. es decir extinguiéndola.



MÓDULO N° 4

EL DOCENTE COMO ADMINISTRADOR DE CONTINGENCIAS

Al finalizar este módulo se espera que el docente:

Aplique adecuadamente las estrategias para el cambio de conductas en el aula

MÓDULO 4: EL DOCENTE COMO ADMINISTRADOR DE CONTINGENCIAS**Apoyo teórico N°1. El docente como administrador de contingencias****1.1-. El docente como estímulo discriminativo para la emisión de conducta (reglas e instrucciones).**

Usted es un estímulo para el alumno, a través de su historia de interacción con él, se han generado consecuencias constantes y el niño ha aprendido qué puede suceder en su relación con usted. Es importante que las reglas e instrucciones al momento de realizar las actividades, sean dadas de la manera más clara posible y que usted se asegure que el alumno comprendió la orden.

1.2-. Efecto de comportamiento del docente en la conducta del alumno (verbales y para verbales)

La forma como usted diga las instrucciones (tono y volumen de voz, gestos, mirada, posición corporal en el espacio), va a influir en la manera que el alumno va a responder. Usted debe seguir las siguientes recomendaciones para hacerlo de manera correcta:

1. Diríjase al lugar en el que se encuentra el niño, evite gritar órdenes a distancia, hasta que él haya aprendido a dirigirse al sitio donde está usted.
2. Solicite al niño con voz suave y de manera relajada que adopte una postura corporal adecuada para iniciar el diálogo, que la mire y que la escuche.
3. Asegure el contacto visual y el aislamiento del niño de cualquier estímulo ambiental que lo distraiga al momento de dar la instrucción.
4. Formule instrucciones precisas que señalen al niño exactamente lo que usted quiere que él haga. No es lo mismo decir “trabaja tranquilo” que decir: “siéntate, baja los pies de la silla y abre el cuaderno”.
5. Formule instrucciones cuyo número de consignas se ajusten a la edad del niño. Por ejemplo, a un niño del primer grupo evite dar instrucciones tales como: “José, ve a buscar la pega, tráeme el cuaderno, luego busca la tijera y empieza a recortar”, ya que la

tendencia del niño será a dispersarse ante tanta información junta. Este tipo de instrucciones probablemente la seguirá más fácilmente un niño del tercer grupo.

6. En todo momento, mantenga su mirada dirigida al niño, un volumen de voz audible pero calmada, y una postura corporal relajada mientras dirige las instrucciones al niño.
7. Asegúrese de que comprendió lo que le pidió realizar (pídale que se lo repita).
8. Si las instrucciones son grupales, pida que cada grupo de niños, por mesa, exprese lo que deberán hacer y felicítelos por haber comprendido.
9. En todo momento ignore los comportamientos inadecuados que ejecute el niño, que sean irrelevantes y que ocurran cerca de usted.
10. Evite las expresiones descalificadoras que hacen referencia a las conductas disruptivas durante el trabajo, en especial con aquellos niños que muestran un repertorio de hábitos más deficiente. Evite decir, por ejemplo: “este niño si es desobediente”, o “Ya vas a empezar con tu intranquilidad”. Esto lo que logra es reforzar dichas conductas.
11. Al contrario de lo anterior, diríjase a los niños con expresiones edificantes que reflejen las instancias conductuales referidas al seguimiento de instrucciones que deben exhibir dentro de las actividades, tales como “vamos a trabajar, que bien que tú sabes hacer caso”, “Escúchenme niños, como yo sé que ustedes saben obedecer, miren lo que vamos a hacer hoy...”
12. En el proceso de corrección de las tareas asignadas durante el trabajo, elogie al niño todos los logros por muy pequeños que parezcan, ya que estos reflejan que él atendió a las instrucciones y las está siguiendo. Dedique un espacio de tiempo para ver su trabajo (el niño se da cuenta cuando un elogio es dicho de manera impersonal), y diga expresiones tales como: “¡que bonito te está quedando, qué bueno que hiciste lo que te dije!”
13. Refuerce positivamente e inmediatamente los comportamientos adecuados emitidos por el niño y absténgase de hacer referencias a las conductas problema mientras lo refuerza. Por ejemplo, no es lo mismo decir: “Viste que bien te quedó tu trabajo” que decir: “que bien te quedó tu trabajo, no como cuando estás en esa silla inquieto y sin hacer caso”.
14. Conserve siempre la calma. Recuerde que usted es modelo para que el niño adquiera las conductas adecuadas.

1.3-. El docente como modelo de conducta

Usted es un modelo para el alumno, lo que usted haga, el alumno probablemente lo imitará, por eso es importante que usted como modelo siga las siguientes recomendaciones:

- Si están en una actividad en la mesa de trabajo, permanezca sentado en la mesa, realizando las mismas actividades o similares con los alumnos.
- Si usted grita, el alumno gritará, por eso es importante que mantenga un tono y volumen de voz adecuados.

Apoyo teórico N° 2. Aspectos en la administración de las técnicas

2.1-. Contingencia:

Todas las conductas producen múltiples consecuencias. La repetida **relación directa** entre una conducta y una consecuencia genera una relación de contingencia. Cuando una conducta está bajo el control de una consecuencia y garantizamos que dicha conducta es producto de una consecuencia, decimos que consecuencia y conducta son contingentes, de ahí la importancia de ser consistentes en la aplicación de las consecuencias en los programas de análisis conductual aplicado.

2.2-. Contigüidad

La contigüidad temporal se refiere a la **aparición seguida en el tiempo** entre la respuesta y la consecuencia (reforzador, estímulo aversivo). Cuando una conducta **es seguida de manera inmediata** por una consecuencia, decimos que ambos son contiguos. No necesariamente conducta y consecuencia deben ser inmediatas, pero en alumnos con retardo en el desarrollo y al inicio de todo programa de modificación conductual este requisito de contigüidad debe cumplirse, para garantizar que se genere la contingencia (relación entre la respuesta y la consecuencia).

2.3-. Consistencia

La consistencia se refiere a la **aplicación continua, sostenida y estable de las técnicas**, específicamente de las consecuencias que hemos decidido administrar para aumentar o disminuir conductas, según sea el caso. Este es uno de los principios más importantes en la aplicación de las técnicas de modificación de conducta, incumplirlo acarrea otros inconvenientes haciendo que las conductas a modificar se vuelvan resistentes al cambio.

Apoyo teórico N° 3. Estrategias de aplicación**3.1-. Selección de la técnica ajustada a la conducta**

Para seleccionar una de las técnicas que explicamos en el módulo N° 3, debemos comenzar considerar los aspectos que explican el aprendizaje por condicionamiento operante y las otras consideraciones que ya hemos visto para la modificación de conducta. Una vez hecho el análisis correspondiente debemos hacernos una pregunta básica

¿Queremos enseñar, mantener o disminuir la frecuencia de una conducta?

Dependiendo de la respuesta, seleccionamos una de las técnicas aprendidas:

Para instaurar o incrementar conductas

- Reforzamiento positivo
- Modelaje
- Moldeamiento por aproximaciones sucesivas

Para disminuir o extinguir conductas

- Tiempo fuera del reforzamiento
- Costo de respuesta
- Reforzamiento diferencial de otras conductas

3.2-. Aplicación de la técnica de acuerdo al entrenamiento

A continuación presentamos algunos casos, usted debe:

- Definir la conducta problema
- Decidir la meta de la análisis conductual aplicado ¿enseñar, aumentar o extinguir?
- Señalar la triple relación de contingencia
- Seleccionar una técnica según la meta que se seleccionó

3.3-. Claves para modificar la agresión, intranquilidad y déficit en seguimiento de normas.

Tomando como base los conocimientos de este entrenamiento, en este apartado vamos a señalar algunas claves para la modificación de tres conductas que los docentes de la institución reportan como las más problemáticas.

Para cada conducta problemática, existen conductas deseadas o conductas contrarias esperadas, a continuación vamos a indicar alguna de ellas por cada conducta problemática, con las herramientas que usted aprendió en este entrenamiento podrá pasar de conductas problemáticas a conductas esperadas:

CATEGORÍA	PROCEDIMIENTO	CONDUCTAS ESPERADAS
AGRESIÓN	<p>Se da a continuación los procedimientos para eliminar las conductas agresivas y las recomendaciones a tomar en cuenta a la hora de aplicarlas.. <u>Instrucciones</u>: Cada vez que un alumno agrede a otros, de manera que no sea de alto riesgo, se le debe preguntar al niño: ¿Qué acabas de hacer? Y hacer silencio hasta que éste responda de cualquier forma que indique que reconoce que agredió a otro compañero. Seguidamente, se debe emplear alguna de estos procedimientos o una combinación de dos de éstos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación de las correcciones hechas por otros compañeros. ▪ Solicitud de ayuda al docente u otro adulto presente para detener el hostigamiento o molestia causada por otro compañero. ▪ Solicitud verbal de respeto hacia otro compañero que lo moleste. ▪ Expresión de la ira de manera pausada y con un adulto que pueda ayudarle a resolver la situación que le causa tal reacción.
<p>DEFINICIÓN</p> <p>Es toda conducta motora o verbal que dañe, lastime o agravie a otra persona. Puede observarse en cualquiera de las siguientes manifestaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Golpear</u>: Pegarle con la mano o con un objeto a otra persona, lastimándola. • <u>Empujar</u>: Emplear fuerza mediante los brazos y las manos para despedir a una persona hacia otro lado, causándole daño. • <u>Arañar</u>: Ocasionar una lesión a una persona utilizando las uñas para hacer 	<p><u>Tiempo fuera</u>: Se aísla al niño de sus compañeros indicándole: “Te vas a quedar aquí por haber...por...tiempo”, regresándolo en el momento señalado. Esta técnica se aplica cuando se observa que la conducta está mantenida por la atención de los demás o por una situación reforzante, por ejemplo: una actividad grupal.</p> <p><u>Reforzamiento de otras conductas (RDO)</u>: Se refuerzan las conductas contrarias o diferentes a la agresión, como hacer las asignaciones, jugar, conversar con sus compañeros, compartir, sonreír ante los demás. Se debe reforzar continuamente al alumno mientras no esté presentando conductas agresivas.</p> <p><u>Sobrecorrección</u>: Si observa a un niño agrediendo a otro, debe interrumpir esta interacción, acercándose al niño agresor para señalarle y modelarle conductas alternativas. Por ejemplo: si el niño muerde a otro, tomar a éste y acariciarlo o abrazarlo, si insultó a otra persona, la docente debe halagarlo o interactuar verbalmente de forma adecuada. Luego, el niño que agredió, debe practicar estas conductas alternativas modeladas por la docente, hacia el niño agredido.</p> <p><u>Costo de respuesta</u>: Si no se ha logrado corregir la conducta de agresión con las técnicas anteriores, se le debe quitar al niño un reforzador al que tenga acceso en el momento de la agresión, o se le priva de poder participar en una actividad reforzante para el niño</p>	

contacto físico con ésta. • <u>Ofender verbalmente</u> : Emitir palabras insultantes a otras personas, como decirle groserías, colocarle sobrenombres o maldecirla. • <u>Escupir</u> : Expulsar saliva hacia otra persona.	agresor.	
--	----------	--

CATEGORÍA	PROCEDIMIENTO	CONDUCTAS ESPERADAS
<p>INTRANQUILIDAD</p> <p>DEFINICIÓN</p> <p>La intranquilidad es definida como el exceso de movimientos corporales distintos a los establecidos por la actividad escolar, por ejemplo: mientras se está llevando a cabo una actividad de manualidades, el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Camina. • Corre o salta en el aula. • Emite conductas de 	<p>Se dan a continuación los procedimientos para eliminar las conductas de intranquilidad y las recomendaciones a tomar en cuenta a la hora de aplicarlas. <u>Instrucciones</u>: Cada vez que un alumno manifieste conductas intranquilas, se le debe indicar con un volumen de voz medio “En este momento estamos realizando una actividad que dura...minutos, debes hacerla sentado y atento para que la termines y podamos (ir al patio- jugar- hacer una actividad grupal- ir a clase de música) ¿comprendes?, se debe esperar la respuesta afirmativa por parte del niño. Si el niño continúa emitiendo conductas intranquilas se debe emplear alguna de estos procedimientos o una combinación de dos de éstos: <u>Reforzamiento de otras conductas (RDO)</u>: Se refuerzan las conductas contrarias o diferentes a la intranquilidad, como permanecer sentado durante la actividad señalada, hacer contacto visual con los materiales que se estén utilizando sobre la mesa o escritorio, al inicio, durante y al finalizar la ejecución de la actividad escolar. Se debe ignorar (ausencia de contacto visual) las conductas intranquilas que sean poco relevantes y reforzar verbalmente a los niños que están manifestando una conducta adecuada a la actividad. Esta técnica se utiliza para aumentar la</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Postura corporal relajada y/o con gesticulaciones ajustadas a la actividad que realiza. ■ Permanencia en el sitio sentado o en la postura ajustada a la actividad hasta culminarla. ■ Establecimiento de contacto visual sólo con los estímulos relacionados con la actividad, o ■ Manipulación de los objetos relacionados con la actividad, sólo cuando ésta lo exija (por ejemplo, tomar el sacapuntas sólo cuando el lápiz ya no tenga suficiente punta para escribir). ■ Atención sólo a estímulos auditivos relacionados con la actividad, o ■ Sostenimiento del contacto visual con la actividad y la postura corporal requerida, aunque existan

<p>juego.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa continuamente con otros niños. 	<p>probabilidad de emisión de conductas motoras adecuadas y cuando se observa que la atención de la docente está manteniendo las conductas de intranquilidad en el niño.</p> <p><u>Tiempo fuera:</u> Si se observa que la intranquilidad del niño está mantenida por la atención de otros compañeros o por la interacción con estos, se coloca al niño frente a una pared explicándole que va a estar allí por levantarse de su asiento (o por otra conducta intranquila) hasta que usted se lo indique. El niño debe mirar hacia la pared, manteniendo una postura erguida, con los brazos a los lados del torso. Cuando el niño manifieste la postura adecuada por unos minutos se le incorpora de nuevo a su asiento, indicándole que puede volver a la actividad porque permaneció tranquilo.</p> <p><u>Costo de respuesta:</u> Si no se ha logrado corregir la conducta de intranquilidad, se le debe quitar al niño un reforzador al que tenga acceso en el momento de la intranquilidad, o se le priva de poder participar en una actividad reforzante para el niño.</p>	<p>estímulos auditivos y visuales distintos a ella en lugar donde se realiza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Emisión sólo de expresiones verbales relacionadas con la actividad y que en general reflejen el pensamiento centrado en ella. ▪ Si se trata de una actividad en grupo, esperar su turno para actuar o hablar. ▪ Inicio de la realización de la actividad o ejecución de una orden, sólo cuando haya escuchado completa la o las instrucciones. ▪ Establecimiento de contacto visual sostenido con la persona que da las instrucciones o explica la actividad.
---	---	--



CATEGORÍA	PROCEDIMIENTO	CONDUCTAS ESPERADAS
<p>DÉFICIT EN SEGUIMIENTO DE NORMAS</p>	<p><u>Instrucciones:</u> En primer lugar, se debe observar y determinar si el alumno posee los repertorios conductuales que se le está solicitando. Si se observa que el niño presenta ausencia de los repertorios necesarios para ejecutar una determinada actividad, se deben utilizar los siguientes procedimientos: <u>Moldeamiento:</u> Se debe definir de forma precisa la conducta final que deseamos que el niño aprenda, en segundo lugar, se debe escoger una conducta amplia dentro de la cual se presente la conducta meta o una que tenga semejanza formal con esta. Luego de reforzar la emisión de esta conducta amplia, se debe ir restringiendo la amplitud de esta conducta mediante el reforzamiento diferencial, reforzar cuando presente topográficamente las instancias de conducta que conforman la meta y luego reforzar que se presenten en el orden necesario. <u>Estímulos de apoyo:</u> Una vez que el niño aprenda una conducta, se deben utilizar estímulos de apoyo. Estos son los instigadores físicos y verbales y los estímulos preparadores al inicio y durante la ejecución de la conducta. <u>Presentación de estímulos imitativos de preparación:</u> Estos consisten en que la docente modela la conducta cuando el sujeto no responde ante la instrucción verbal. <u>Generalizar la conducta:</u> Para que el niño pueda generalizar esta conducta y las situaciones en las cuales pueda ejecutarla, se deben presentar instrucciones iguales pero dichas de diferente forma, con otras palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desplazamiento inmediato hacia los padres u otro adulto para recibir la instrucción. ▪ Establecimiento de contacto visual con el adulto mientras se le da la instrucción. ▪ verbalización de la comprensión de la instrucción. ▪ Ejecución de la instrucción en el tiempo señalado por los padres o por otro adulto. ▪ Ejecución fiel de las conductas contenidas en la instrucción. ▪ Permanencia en el sitio de la actividad solicitada hasta culminarla. ▪ Aceptación relajada de las correcciones realizadas por los padres u otro adulto sobre la ejecución de la actividad. ▪ Ejecución relajada e inmediata de las correcciones.
<p>DEFINICIÓN</p> <p>Ante la indicación de una norma o instrucción, el niño presenta ausencia del seguimiento o cumplimiento de estas, manifestando las siguientes conductas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negarse a realizar la orden indicada. • Realizar una acción distinta a la que se está solicitando. • Ausencia de seguimiento de los pasos dados en las instrucciones. • Ausencia de contacto visual 	<p>Si el niño posee los repertorios conductuales y se observa que se niega o se abstiene de ejecutarlos, se da a continuación los procedimientos para eliminar las conductas agresivas y las recomendaciones a tomar en cuenta a la hora de aplicarlas. <u>Reforzamiento de otras conductas (RDO):</u> Se refuerzan las conductas contrarias o diferentes a la agresión, como hacer las asignaciones, jugar, conversar con sus compañeros, compartir, sonreír ante los demás. Se debe reforzar continuamente al alumno mientras no esté presentando conductas agresivas.</p>	

<p>con la docente que está dando la instrucción.</p>	<p><u>Costo de respuesta:</u> Se le debe quitar al niño un reforzador al que tenga acceso en el momento de negarse a seguir la norma,</p>	
--	---	--



Una vez llevado a cabo el programa de contingencias que se aplicará ante las conductas de los alumnos que se requieren disminuir, se debe *desvanecer el programa*, es decir, permitir que la conducta meta se manifieste sin que se presenten los procedimientos formales establecidos por usted.

El desvanecimiento se logra al disminuir tanto la cantidad como la frecuencia de los reforzadores que se otorgan ante las conductas del niño, así como el tipo de reforzamiento dado, de manera que las recompensas sociales como halagos, elogios y felicitaciones, deben sustituir gradualmente a las recompensas tangibles o concretas.

ANEXO 4

Pruebas de papel y lápiz

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Psicología

Cátedra de Psicología Clínica

Sujeto N°: _____

Edad: _____

Nivel académico: _____

**Programa de entrenamiento para el manejo de conductas en el aula dirigido a docentes de educación especial
Evaluación módulo N° 1**

Tema: Principios del Análisis Conductual Aplicado

Instrucciones: a continuación se presenta una serie de afirmaciones, por favor, encierre en un círculo para la que usted considere verdadera (V) o falsa (F). Sólo existe una respuesta correcta para cada ítem. Escoja sólo una opción.

1) La conducta es cualquier actividad cognoscitiva, muscular, glandular o eléctrica de un organismo	V	F
2) La conducta puede ser manifiesta o encubierta	V	F
3) Las conductas son aprendidas, de acuerdo al ambiente donde la persona se desenvuelve	V	F
4) El Análisis Conductual Aplicado es el área de la psicología que tiene como objetivo el estudio exhaustivo de la conducta animal mediante experimentos realizados en laboratorios	V	F
5) Tanto el análisis de las conductas como las técnicas que se emplean para su intervención, están basadas en el condicionamiento clásico y operante	V	F
6) En la educación especial, el ACA tiene como objetivos diseñar y emplear estrategias para facilitar las interacciones que permitan la progresión y el aumento de repertorios conductuales en los individuos con retardo en el desarrollo	V	F
7) EL ACA propone estudiar el desarrollo conociendo únicamente la biología de un individuo	V	F
8) El concepto de retardo en el desarrollo facilita la explicación y el abordaje de individuos que presentan una desaceleración en la conformación de las conductas, originada durante su desarrollo	V	F
9) Para el diseño de intervenciones conductuales, se deben alterar las condiciones familiares, escolares y comunitarias, con la finalidad de compensar los déficit de comportamientos	V	F
10) El ambiente provee de condiciones que van a favorecer o interferir en la emisión conducta	V	F
11) La conducta da como resultado que se mantengan intactas las condiciones del ambiente	V	F

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Psicología

Cátedra de Psicología Clínica

Sujeto N°: _____

Edad: _____

Nivel académico: _____

Programa de entrenamiento para el manejo de conductas en el aula dirigido a docentes de Educación Especial.

Evaluación módulo N° 2

Tema: *Definición y análisis de la conducta*

Instrucciones: a continuación se presenta una serie de afirmaciones, por favor, encierre en un círculo para la que usted considere verdadera (V) o falsa (F). Sólo existe una respuesta correcta para cada ítem. Escoja sólo una opción.

1) La observación es una técnica de recolección de información que permite evidenciar de manera indirecta cómo es la conducta	V	F
2) Registrar la conducta es anotar o escribir lo que se está observando	V	F
3) Al observar y registrar la conducta, podemos obtener información acerca de los reforzadores que operan en el participante	V	F
4) La frecuencia es el número de veces que un participante emite una conducta durante un tiempo determinado	V	F
5) La duración es la fuerza que actúa sobre la conducta del participante.	V	F
6) La latencia es el tiempo que transcurre entre la presencia de un estímulo del ambiente y la respuesta de un individuo	V	F
7) En el análisis conductual aplicado, se definen las conductas en términos de excesos o déficits conductuales	V	F
8) La forma de definir la conducta problema, es describir lo que hace la persona, cómo lo hace, cuantas veces lo hace, ante qué estímulos la realiza y cuál es la consecuencia que obtiene	V	F
9) La definición de la conducta meta debe ser una descripción de la conducta que se desea instaurar en el participante, describiéndola y caracterizándola lo más detalladamente posible	V	F
10) El antecedente es toda situación que ocurre en el ambiente donde se encuentra el niño y todo lo que hacen las demás personas antes de que él realice algún comportamiento	V	F
11) Las consecuencias son todas las cosas que ocurren en el ambiente y lo que hacen las personas que están con el niño después que él realiza alguna conducta	V	F
12) La triple relación de contingencia se trata de identificar y analizar el vínculo funcional entre un estímulo previo, una conducta y un estímulo consecuente	V	F

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Psicología

Cátedra de Psicología Clínica

Sujeto N°: _____

Edad: _____

Nivel académico: _____

**Programa de entrenamiento a docentes para el manejo de conductas en el aula dirigido a docentes de educación especial
Evaluación módulo N° 3**

Tema: *técnicas de análisis conductual*

Instrucciones: a continuación se presenta una serie de afirmaciones, por favor, encierre en un círculo para la que usted considere verdadera (V) o falsa (F). Sólo existe una respuesta correcta para cada ítem. Escoja sólo una opción

1) Aprendizaje es todo cambio que ocurre en las conductas de las personas	V	F
2) El reforzamiento negativo ocurre cuando la conducta ejecutada elimina un estímulo aversivo	V	F
3) El reforzamiento positivo es una consecuencia aversiva para el sujeto	V	F
4) Una técnica es un conjunto de procedimientos y recursos de las cuales se sirve la ciencia o el arte	V	F
5) Las técnicas de modificación de conducta sirven para <i>explicar</i> el comportamiento, pero no para modificarlo	V	F
6) Los reforzadores pueden ser materiales, sociales o de actividad	V	F
7) El reforzamiento positivo se utiliza para extinguir o disminuir conductas	V	F
8) En el modelaje el sujeto aprende mediante la observación de un modelo ejecutando una conducta	V	F
9) En el moldeamiento se instaura en un solo ensayo la conducta deseada	V	F
10) El tiempo fuera se usa cuando se conoce el reforzador que mantiene la respuesta y se puede retirar fácilmente	V	F
11) El costo de respuesta consiste en retirar de la presencia del individuo el reforzador que mantiene la respuesta	V	F
12) El reforzamiento diferencial de otras conductas consiste en reforzar la conducta inapropiada e ignorar la apropiada	V	F

Universidad Central de Venezuela
 Facultad de Humanidades y Educación
 Escuela de Psicología
 Cátedra de Psicología Clínica
 Sujeto N°: _____
 Edad: _____
 Nivel académico: _____

Programa de entrenamiento a docentes de educación especial en manejo de conductas problemáticas en participantes con retardo en el desarrollo

Evaluación módulo N° 4

Tema: el docente como administrador de contingencias

Parte I: Instrucciones: a continuación se presenta una serie de afirmaciones, por favor, encierre en un círculo para la que usted considere verdadera (V) o falsa (F). Sólo existe una respuesta correcta para cada ítem. Escoja sólo una opción.

1) Cada vez que se da una orden, debe asegurarse con el alumno que la comprendió, re preguntándole cuál fue la instrucción	V	F
2) No importa cómo se dé la instrucción al alumno, lo principal es que él la escuche	V	F
3) Cuando se da una instrucción al alumno, uno debe alejarse y vigilarlos, sin que él los vea, para evitar interrupciones	V	F
4) La relación entre eventos, una conducta y una consecuencia, por ejemplo; es una contingencia	V	F
5) Cuando dos eventos son próximos en el tiempo y el espacio, se dice que son contiguos	V	F
6) La consistencia se refiere a la aplicación continua, sostenida y estable de las técnicas	V	F
7) Para incrementar una conducta esperada, podemos aplicar el castigo	V	F

Parte II: Instrucciones: A continuación se presenta un caso, usted debe responder las siguientes interrogantes de manera breve.

M.A es una niña de 6 años de edad con retardo en el desarrollo. Ante la instrucción de la maestra de hacer una actividad (pintar, recoger los juguetes, ir a lavarse las manos) M.A mira para otro lado, se pone a jugar con cualquier objeto que tiene a la mano y a veces grita repetidamente la palabra “no”. Ante esta situación la maestra le pide que haga silencio y a veces le grita. Últimamente la maestra la lleva a la dirección.

- 8) Definir la conducta meta para M.A

- 9) Señalar la triple relación de contingencia (qué sucede antes de la conducta, cuál es la conducta, cuál (es) son las consecuencias de dicha conducta)

- 10) Seleccionar una técnica según la meta conductual que escogió

- 11) Explicar cómo aplicaría la técnica que seleccionó

- 12) Escriba algunas metas conductuales para un participante que demuestra conductas hetero-agresivas.

ANEXO 5

Hoja de registro de eventos

Universidad Central de Venezuela
 Facultad de Humanidades y Educación
 Escuela de Psicología
 Sujeto N°: _____

Tiempo de la observación:
 Desde _____ hasta _____
 Tiempo total Observación: _____

Evaluación de las habilidades de las docentes en la aplicación de las técnicas de manejo conductual

Conductas de los alumnos		Evaluación de la aplicación de una estrategia por parte del docente	
		Correcta	Incorrecta
1. Agresión verbal o física dirigida a otros:	Golpear a un compañero		
	Golpear a la maestra o a la auxiliar		
	Emitir palabras ofensivas hacia alguien		
	Aventar objetos que estén en la mesa		
	Empujar el pupitre o la silla		
	Empujar a un compañero		
	Empujar a la maestra o la auxiliar		
	Gritar		
	Insistir verbalmente que se haga algo		
	Tomar objetos de otros compañeros		
2. Movimientos corporales diferentes a los establecidos por la actividad	Levantarse del asiento		
	Deambular en el aula		
	Correr en el aula		
	Colocarse debajo de la mesa o pupitre		
	Jugar durante una actividad estructurada		
	Distraerse con sonidos o eventos del ambiente		
3. Déficit en seguimiento de normas	Salir del salón		
	Conversar frecuentemente durante una actividad estructurada		
	Levantarse de la silla del comedor sin permiso		
	Negarse a realizar la actividad indicada		
	Soltar el lápiz o los colores con los que están trabajando		
	Ausencia de contacto visual cuando se le está dando una instrucción		
	Ausencia de respuesta verbal ante una pregunta realizada por la docente		
Realizar una actividad distinta a la que se le solicitó			

ANEXO 6

Encuesta sobre el programa de entrenamiento

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Departamento de Psicología Clínica
Sujeto N° _____



Encuesta sobre el programa de entrenamiento en estrategias del análisis conductual aplicado dirigido a docentes de educación especial para el manejo de participantes con retardo en el desarrollo

A continuación se le presentan una serie de preguntas, por favor marque con una "X" la opción que usted considere se ajusta a su opinión.

A-. Contenido del programa

Ítem	SÍ	NO
1-. Los contenidos se ajustaron a sus necesidades como docente		
2-. Los términos están presentados de manera clara y sencilla		
3-. El contenido le ofreció información actualizada o novedosa		
4-. La información del taller le permitirá mejorar su práctica profesional en cuanto al manejo conductual de los participantes con retardo en el desarrollo dentro del aula		

B-. Recursos y estrategias

Ítem	SÍ	NO
5-. El uso de material audiovisual e impreso le permitió la comprensión de los contenidos		
6-. Las estrategias de enseñanza (ejercicios, exposición, evaluación)		

fueron adecuadas para consolidar los contenidos		
7-. El material impreso está presentado (diseño y contenido) de manera clara y adecuada para su comprensión		
8-. La duración total del entrenamiento (16 horas completas) es adecuada		

C-. Facilitadores

Ítem	SÍ	NO
9-. Los facilitadores respondieron a cada una de las inquietudes que usted manifestó		
10-. Los facilitadores promovieron la participación en grupo		
11-. Los facilitadores utilizaron ejemplos ajustados a sus necesidades y experiencia como docentes de educación especial		
12-. Los facilitadores demostraron manejo adecuado de los contenidos presentados		

D-. Escriba sus recomendaciones y/u observaciones sobre cualquiera de los aspectos relacionados al programa

ANEXO 7

Carta solicitud de autorización para ejecución de la investigación

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología

Para: Distrito Escolar N° 2 del Distrito Capital

Presente-.

Reciba un saludo. Por medio de la presente solicitamos la autorización de este distrito para que el ciudadano Heison Moreno, C.I 17.129.888, estudiante de Psicología de la mención Clínica en esta universidad, realice su trabajo de tesis en el Instituto de Educación Especial Bolivariano Dora Burgueño ubicado en Bellas Artes, municipio Libertador.

La investigación tiene como objetivo determinar *los efectos del entrenamiento a docentes de educación especial en el análisis conductual para el manejo de conductas en individuos con retardo en el desarrollo en el aula.*

Para la realización de este proyecto el estudiante trabajará directamente con los docentes y además realizará la observación directa a los alumnos de cada docente en el aula.

Esta investigación se realizará en un periodo de 5 meses (enero a mayo del año 2012). Una vez aprobada esta solicitud, el estudiante presentará directamente a la dirección de la institución un cronograma detallado con cada una de las actividades que realizará, para no afectar en mayor medida el desenvolvimiento de las rutinas diarias de la institución.

Finalizado el trabajo y analizados los resultados, el estudiante devolverá a la institución una evaluación del proceso así como las recomendaciones generales a los docentes participantes y a la dirección de la institución.

Esperando su máxima colaboración

Atte. Tutor de la investigación

ANEXO 8

Planificación de las sesiones del programa de entrenamiento

Programa de entrenamiento para el manejo de conductas en el aula dirigido a docentes de educación especial

Planificación de la sesión del módulo N° 1. Principios de Análisis Conductual Aplicado

Objetivo general	Contenido	Actividades	Duración
Suministrar a los participantes las principales nociones teóricas del análisis conductual aplicado	1. La conducta 1.1-. ¿Qué es la conducta? 1.2-. Tipos de conductas. 1.3-. Relación de la conducta con el medio ambiente. 2. Análisis Conductual Aplicado. 2.1-. ¿Qué es el ACA? 2.2-. Características del ACA. 2.3-. Aplicación del ACA en la Educación Especial.	Introducción: En un salón de la institución se encuentran la cantidad de sillas correspondiente al número de participantes del entrenamiento. Las sillas están en semicírculo. El facilitador N° 1 espera dentro del aula, ubicado frente a las sillas y al lado de la pared para la proyección. El otro facilitador, N° 2, invita a los participantes a ingresar al salón: <i>“Buenos días, pueden pasar al salón para dar inicio al entrenamiento”</i> . El facilitador N° 1 que está dentro del aula va ubicando a cada participante en una silla. El facilitador N° 1 inicia el saludo de bienvenida al entrenamiento: <i>“Buenos días tengan todas las docentes participantes de este entrenamiento para el manejo de conductas en el aula. Sean cordialmente bienvenidas”</i>	10 minutos
Objetivos específicos Identificar las nociones fundamentales del análisis conductual aplicado Adquirir los conocimientos del diagnóstico y abordaje del retardo en el desarrollo desde el		3. Visión del retardo desde el Análisis Conductual Aplicado. 3.1-. Descripción del retardo en el desarrollo en el ACA. 3.2-. EL retardo en el	Facilitador N°1 realiza la presentación de los facilitadores: <i>“Heison Moreno y yo Milena Rodríguez, somos tesistas de la Mención Psicología Clínica de la UCV y seremos los facilitadores del presente entrenamiento”</i> . Se continúa con la presentación de las docentes asistentes: <i>“Ahora por favor, indíquennos sus nombres, estudios realizados y grado escolar en el que están ejerciendo sus labores actualmente”</i> .

ACA.	<p>desarrollo como categoría explicativa.</p> <p>3.3-. Intervención en el retardo en el desarrollo desde el ACA.</p> <p>4. Noción de probabilidad en la ocurrencia de la conducta</p> <p>4.1-. Efectos de la conducta.</p> <p>4.2-. Condiciones ambientales.</p> <p>4.3-. Historia previa de reforzamiento.</p>	<p>Entrenamiento en contenido del módulo: El facilitador N° 1 indica el inicio del contenido del módulo 3: “Ahora vamos a iniciar con el contenido de este módulo, que lleva por título técnicas de modificación de conductas.” El mismo facilitador presenta los objetivos de la sesión. Luego, el facilitador N° 2 presenta la agenda, contenido o programa de la sesión. Desde el título hasta este punto, ambos facilitadores se apoyan con la presentación de láminas de power point.</p> <p>Ambos facilitadores inician el entrenamiento, alternándose de la siguiente manera:</p> <p>Punto 1: facilitador N° 1.</p>	30 minutos
		<p>Receso</p>	10 minutos
		<p>Punto 2: facilitador N° 2.</p>	30 minutos
		<p>Ejercicio N° 1. Módulo 3</p>	30 minutos
Intermedio. Segunda parte			
		<p>Introducción: En un salón de la institución se encuentran la cantidad de sillas correspondiente al número de participantes del entrenamiento. Las sillas están en semicírculo.</p> <p>El facilitador N° 1 espera dentro del aula, ubicado frente a las sillas y al lado de la pared para la proyección. El otro facilitador, N° 2, invita a los participantes a ingresar al salón: “<i>Buenos días, pueden pasar al salón para dar inicio al entrenamiento</i>”. El facilitador N° 1 que está dentro del aula va ubicando a cada participante en una silla.</p>	5 minutos
		<p>Punto 3: facilitador N° 1.</p> <p>Punto 4: facilitador N° 2.</p>	40 minutos

		Ejercicio N° 2. Módulo 3	40 minutos
		Receso	5 minutos
		Sesión de preguntas de cierre: Una vez finalizado el contenido de la sesión, el facilitador N° 1 invita a los participantes a aclarar las posibles dudas existentes: <i>“Ya hemos concluido con el contenido. Ahora nos gustaría aclarar las dudas que tengan en este momento sobre lo que enseñamos hoy. Recuerden que es importante tener estos principios claros, para poder utilizarlos en nuestro trabajo. Pueden levantar la mano para pedir el derecho de palabra”</i> . A medida que cada participante levanta la mano, los facilitadores se van alternando el turno para responder las preguntas.	15 minutos
		Aplicación de prueba de conocimiento y cierre: Una vez finalizada la sesión de preguntas, el facilitador N° 2 anuncia la aplicación de la prueba escrita: <i>“Como anunciamos que haríamos al finalizar cada módulo, ahora vamos a pasarles una pequeña prueba con 12 ítems, para que respondan en este momento”</i> . El facilitador N° 1 entrega a cada participante una prueba. El facilitador N° 2 lee las instrucciones y cada ítem en voz alta y aclara posibles dudas, luego da inicio a la prueba: <i>“Ya pueden comenzar, recuerden que tienen 15 minutos para completar la prueba. Si terminan antes puede entregar la prueba y retirarse. Gracias por su valiosa participación, nos vemos la próxima sesión (indica fecha, hora y lugar) para culminar este entrenamiento, con la sesión número cuatro”</i> .	25 minutos
Evaluación: Evaluación módulo N° 1			
Materiales: Sillas, video beam, presentación de power point con contenido del módulo del programa, evaluación módulo N° 1 impresas en hoja blanca tamaño carta, blanco y negro. Lápices de grafito N° 2 con goma de borrar. Reloj, cable de extensión, pen drive, laptop. Refrigerio (jugos, agua, galletas dulces y saladas). Para el ejercicio:			
Observaciones:			

Programa de entrenamiento para el manejo de conductas en el aula dirigido a docentes de educación especial

Planificación de la sesión del módulo N° 2. Definición y análisis de la conducta

Objetivo general	Contenido	Actividades	Duración
Suministrar a los participantes las habilidades teórico prácticas para realizar definiciones y análisis de las conductas.	<p>1. Observación y registro de conductas</p> <p>1.1-. Observar las conductas. 1.2-. Registrar las conductas. 1.3-. Identificar los reforzadores.</p> <p>2. Dimensiones de la conducta</p> <p>2.1-. Frecuencia 2.2-. Duración 2.3-. Latencia</p>	<p>Introducción: en un salón de la institución se encuentran la cantidad de sillas correspondiente al número de participantes del entrenamiento. Las sillas están en semicírculo.</p> <p>El facilitador N° 1 espera dentro del aula, ubicado frente a las sillas y al lado de la pared para la proyección. El otro facilitador, N° 2, invita a los participantes a ingresar al salón: <i>“Buenos días, pueden pasar al salón para dar inicio al entrenamiento”</i>. El facilitador N° 1 que está dentro del aula va ubicando a cada participante en una silla.</p>	10 minutos
<p>Objetivos específicos</p> <p>Propiciar la adquisición de estrategias para la observación y registro de conductas</p> <p>Propiciar la adquisición de habilidades para la realización de definiciones conductuales</p> <p>Facilitar la adquisición</p>	<p>3. Elaboración de la definición de las conductas</p> <p>3.1-. Noción de déficit y exceso conductual 3.2-. Definir la conducta problema 3.3-. Definir la conducta meta.</p> <p>4. Análisis Funcional</p> <p>4.1-. Estímulo antecedente 4.2-. Estímulo consecuente</p>	<p>Sesión de preguntas sobre contenido de las sesiones anteriores: una vez todos los participantes estén ubicados en sus asientos el facilitador N° 2 da la bienvenida a los participantes a la tercera sesión: <i>“Bienvenidos nuevamente a este programa de entrenamiento. Antes de comenzar con nuevo contenido, queremos conocer sus inquietudes o interrogantes sobre lo que hemos visto hasta ahora, en las sesiones anteriores. Para participar, recuerden levantar la mano y pedir el derecho de palabra, cada uno de nosotros responderemos sus dudas. Recuerden que es importante tener claro el contenido, pues se trata de un aprendizaje continuo y formativo, cada contenido nuevo requiere que tengamos claros los conceptos anteriores”</i>.</p> <p>A medida que cada participante levanta la mano, los facilitadores se van alternando el turno para responder las preguntas.</p>	10 minutos

de habilidades para la realización de análisis funcional	4.3- Triple relación de contingencia	<p>Entrenamiento en contenido del módulo: una vez se cierre el ciclo de preguntas, el facilitador N° 1 indica el inicio del contenido del módulo 3: “Ahora vamos a iniciar con el contenido de este módulo, que lleva por título técnicas de modificación de conductas.” El mismo facilitador presenta los objetivos de la sesión. Luego, el facilitador N° 2 presenta la agenda, contenido o programa de la sesión. Desde el título hasta este punto, ambos facilitadores se apoyan con la presentación de láminas de power point.</p> <p>Ambos facilitadores inician el entrenamiento, alternándose de la siguiente manera: Punto 1: facilitador N° 1.</p>	30 minutos
		Receso	10 minutos
		Punto 2: facilitador N° 2.	30 minutos
		Ejercicio N° 1. Módulo 3	30 minutos
Intermedio. Segunda parte			
		<p>Introducción: en un salón de la institución se encuentran la cantidad de sillas correspondiente al número de participantes del entrenamiento. Las sillas están en semicírculo.</p> <p>El facilitador N° 1 espera dentro del aula, ubicado frente a las sillas y al lado de la pared para la proyección. El otro facilitador, N° 2, invita a los participantes a ingresar al salón: “<i>Buenos días, pueden pasar al salón para dar inicio al entrenamiento</i>”. El facilitador N° 1 que está dentro del aula va ubicando a cada participante en una silla.</p>	5 minutos
		<p>Punto 3: facilitador N° 1. Punto 4: facilitador N° 2.</p>	40 minutos

		Ejercicio N° 2. Módulo 3	40 minutos
		Receso	5 minutos
		Sesión de preguntas de cierre: una vez finalizado el contenido de la sesión, el facilitador N° 1 invita a los participantes a aclarar las posibles dudas existentes: <i>“Ya hemos concluido con el contenido. Ahora nos gustaría aclarar las dudas que tengan en este momento sobre lo que enseñamos hoy. Recuerden que es importante tener estos principios claros, para poder utilizarlos en nuestro trabajo. Pueden levantar la mano para pedir el derecho de palabra”</i> . A medida que cada participante levanta la mano, los facilitadores se van alternando el turno para responder las preguntas.	15 minutos
		Aplicación de prueba de conocimiento y cierre: una vez finalizada la sesión de preguntas, el facilitador N° 2 anuncia la aplicación de la prueba escrita: <i>“Como anunciamos que haríamos al finalizar cada módulo, ahora vamos a pasarles una pequeña prueba con 12 ítems, para que respondan en este momento”</i> . El facilitador N° 1 entrega a cada participante una prueba. El facilitador N° 2 lee las instrucciones y cada ítem en voz alta y aclara posibles dudas, luego da inicio a la prueba: <i>“Ya pueden comenzar, recuerden que tienen 15 minutos para completar la prueba. Si terminan antes puede entregar la prueba y retirarse. Gracias por su valiosa participación, nos vemos la próxima sesión (indica fecha, hora y lugar) para culminar este entrenamiento, con la sesión número cuatro”</i> .	25 minutos
Evaluación: Evaluación módulo N° 3			
Materiales: sillas, video beam, presentación de power point con contenido del módulo del programa, evaluación módulo N° 3 impresas en hoja blanca tamaño carta, blanco y negro. Lápices de grafito N° 2 con goma de borrar. Reloj, cable de extensión, pen drive, laptop. Refrigerio (jugos, agua, galletas dulces y saladas). Para el ejercicio:			
Observaciones:			

Programa de entrenamiento en estrategias del análisis conductual para el manejo de conductas en participantes con retardo en el desarrollo

Planificación de la sesión del módulo N° 3. Técnicas de modificación de conducta

Objetivo general	Contenido	Actividades	Duración
<p>Suministrar a los participantes las estrategias para la selección de técnicas para el manejo conductual en el aula.</p>	<p>1. Paradigmas de aprendizaje 1.1-. Qué es aprendizaje 1.2-. Reforzamiento negativo 1.3-. Reforzamiento positivo</p> <p>2. Definición de técnica 2.1-. Qué es una técnica 2.2-. Qué son técnicas de modificación de conductas 2.3-. Tipos de reforzadores</p>	<p>Introducción: en un salón de la institución se encuentran la cantidad de sillas correspondiente al número de participantes del entrenamiento. Las sillas están en semicírculo. El facilitador N° 1 espera dentro del aula, ubicado frente a las sillas y al lado de la pared para la proyección. El otro facilitador, N° 2, invita a los participantes a ingresar al salón: <i>“Buenos días, pueden pasar al salón para dar inicio al entrenamiento”</i>. El facilitador N° 1 que está dentro del aula va ubicando a cada participante en una silla.</p>	10 minutos
<p>Objetivos específicos</p> <p>Identificar los diferentes paradigmas que explican el aprendizaje desde el análisis conductual aplicado.</p> <p>Facilitar en el participante la adquisición de las nociones de técnicas para modificar el comportamiento y sus</p>	<p>3. Técnicas para instaurar o incrementar conductas 3.1-. Reforzamiento positivo 3.2-. Modelaje 3.3-. Moldeamiento por aproximaciones sucesivas</p> <p>4. Técnicas para disminuir o extinguir conductas 4.1-. Tiempo fuera del reforzamiento 4.2-. Castigo negativo 4.3-. Reforzamiento</p>	<p>Sesión de preguntas sobre contenido de las sesiones anteriores: una vez todos los participantes estén ubicados en sus asientos el facilitador N° 2 da la bienvenida a los participantes a la tercera sesión: <i>“Bienvenidos nuevamente a este programa de entrenamiento. Antes de comenzar con nuevo contenido, queremos conocer sus inquietudes o interrogantes sobre lo que hemos visto hasta ahora, en las sesiones anteriores. Para participar, recuerden levantar la mano y pedir el derecho de palabra, cada uno de nosotros responderemos sus dudas. Recuerden que es importante tener claro el contenido, pues se trata de un aprendizaje continuo y formativo, cada contenido nuevo requiere que tengamos claros los conceptos anteriores”</i>. A medida que cada participante levanta la mano, los facilitadores se van alternando el turno para responder las preguntas.</p>	10 minutos

tipos	diferencial de otras conductas	<p>Entrenamiento en contenido del módulo: una vez se cierre el ciclo de preguntas, el facilitador N° 1 indica el inicio del contenido del módulo 3: “Ahora vamos a iniciar con el contenido de este módulo, que lleva por título técnicas de modificación de conductas.” El mismo facilitador presenta los objetivos de la sesión. Luego, el facilitador N° 2 presenta la agenda, contenido o programa de la sesión. Desde el título hasta este punto, ambos facilitadores se apoyan con la presentación de láminas de power point.</p> <p>Ambos facilitadores inician el entrenamiento, alternándose de la siguiente manera: Punto 1: facilitador N° 1.</p>	30 minutos
		Receso	10 minutos
		Punto 2: facilitador N° 2.	30 minutos
		Ejercicio N° 1. Módulo 3	30 minutos
Intermedio. Segunda parte			
		<p>Introducción: en un salón de la institución se encuentran la cantidad de sillas correspondiente al número de participantes del entrenamiento. Las sillas están en semicírculo.</p> <p>El facilitador N° 1 espera dentro del aula, ubicado frente a las sillas y al lado de la pared para la proyección. El otro facilitador, N° 2, invita a los participantes a ingresar al salón: “<i>Buenos días, pueden pasar al salón para dar inicio al entrenamiento</i>”. El facilitador N° 1 que está dentro del aula va ubicando a cada participante en una silla.</p>	5 minutos
		Punto 3: facilitador N° 1. Punto 4: facilitador N° 2.	40 minutos
		Ejercicio N° 2. Módulo 3	40 minutos
		Receso	5 minutos

		<p>Sesión de preguntas de cierre: una vez finalizado el contenido de la sesión, el facilitador N° 1 invita a los participantes a aclarar las posibles dudas existentes: <i>“Ya hemos concluido con el contenido. Ahora nos gustaría aclarar las dudas que tengan en este momento sobre lo que enseñamos hoy. Recuerden que es importante tener estos principios claros, para poder utilizarlos en nuestro trabajo. Pueden levantar la mano para pedir el derecho de palabra”</i>. A medida que cada participante levanta la mano, los facilitadores se van alternando el turno para responder las preguntas.</p>	15 minutos
		<p>Aplicación de prueba de conocimiento y cierre: una vez finalizada la sesión de preguntas, el facilitador N° 2 anuncia la aplicación de la prueba escrita: <i>“Como anunciamos que haríamos al finalizar cada módulo, ahora vamos a pasarles una pequeña prueba con 12 ítems, para que respondan en este momento”</i>. El facilitador N° 1 entrega a cada participante una prueba. El facilitador N° 2 lee las instrucciones y cada ítem en voz alta y aclara posibles dudas, luego da inicio a la prueba: <i>“Ya pueden comenzar, recuerden que tienen 15 minutos para completar la prueba. Si terminan antes puede entregar la prueba y retirarse. Gracias por su valiosa participación, nos vemos la próxima sesión (indica fecha, hora y lugar) para culminar este entrenamiento, con la sesión número cuatro”</i>.</p>	25 minutos
<p>Evaluación: Evaluación módulo N° 3</p>			
<p>Materiales: sillas, video beam, presentación de power point con contenido del módulo del programa, evaluación módulo N° 3 impresas en hoja blanca tamaño carta, blanco y negro. Lápices de grafito N° 2 con goma de borrar. Reloj, cable de extensión, pen drive, laptop. Refrigerio (jugos, agua, galletas dulces y saladas). Para el ejercicio: papeles pequeños con nombres de estaciones del metro de la línea uno y dos (igual cantidad de papeles por línea, para dividir el grupo). Mapa de las estaciones del metro, en hoja oficio o más grande.</p>			
<p>Observaciones:</p>			

Programa de entrenamiento en estrategias del análisis conductual para el manejo de conductas en participantes con retardo en el desarrollo

Planificación de la sesión del módulo N° 4. El docente como administrador de contingencias

Objetivo general	Contenido	Actividades	Duración
<p>Suministrar a las participantes estrategias para la aplicación de las técnicas de modificación de conducta</p>	<p>1-. El docente como administrador de contingencias 1.1-. El docente como estímulo discriminativo para la emisión de conducta (reglas e instrucciones) 1.2-. Efecto de comportamiento del docente en la conducta del participante (verbales y para verbales) 1.3-. El docente como modelo de conducta</p>	<p>Introducción: en un salón de la institución se encuentran la cantidad de sillas correspondiente al número de participantes del entrenamiento. Las sillas están en semicírculo. El facilitador N° 1 espera dentro del aula, ubicado frente a las sillas y al lado de la pared para la proyección. El otro facilitador, N° 2, invita a los participantes a ingresar al salón: <i>“Buenos días, pueden pasar al salón para dar inicio al entrenamiento”</i>. El facilitador N° 1 que está dentro del aula va ubicando a cada participante en una silla.</p>	5 minutos
<p>Objetivos específicos</p> <p>Propiciar en el participante la identificación de su rol como parte de la interacción en el aprendizaje de conductas</p> <p>Facilitar la aplicación de técnicas para instaurar, incrementar y reducir conductas.</p>	<p>2-. Aspectos en la administración de las técnicas 2.1-. Contingencia/ 2.2-. Contigüidad 2.3-. Consistencia</p> <p>3-. Estrategias de aplicación 3.1-. Selección de la técnica ajustada a la conducta 3.2-. Aplicación de la técnica</p>	<p>Sesión de preguntas sobre contenido de las sesiones anteriores: una vez todos los participantes estén ubicados en sus asientos el facilitador N° 2 da la bienvenida a los participantes a la tercera sesión: <i>“Bienvenidos nuevamente a este programa de entrenamiento. Antes de comenzar con nuevo contenido, queremos conocer sus inquietudes o interrogantes sobre lo que hemos visto hasta ahora, en las sesiones anteriores. Para participar, recuerden levantar la mano y pedir el derecho de palabra, cada uno de nosotros responderemos sus dudas. Recuerden que es importante tener claro el contenido, pues se trata de un aprendizaje continuo y formativo, cada contenido nuevo requiere que tengamos claros los conceptos anteriores”</i>. A medida que cada participante levanta la mano, los facilitadores se van alternando el turno para responder las preguntas.</p>	15 minutos

	de acuerdo al entrenamiento (exclusivamente práctica) 3.3-. Claves para modificar conductas disruptivas de sujetos con retardo en el desarrollo en el aula.	<p>Entrenamiento en contenido del módulo: una vez se cierre el ciclo de preguntas, el facilitador N° 1 indica el inicio del contenido del módulo 4: “Ahora vamos a iniciar con el contenido de este módulo, que lleva por título el docente como administrador de contingencias.” El mismo facilitador presenta los objetivos de la sesión. Luego, el facilitador N° 2 presenta la agenda, contenido o programa de la sesión. Desde el título hasta este punto, ambos facilitadores se apoyan con la presentación de láminas de power point.</p> <p>Ambos facilitadores inician el entrenamiento, alternándose de la siguiente manera: Punto 1: facilitador N° 1. Punto 2: facilitador N° 2.</p>	50 minutos
		Ejercicio N° 1. Módulo 4	50 minutos
Intermedio. Segunda parte			
		<p>Introducción: en un salón de la institución se encuentran la cantidad de sillas correspondiente al número de participantes del entrenamiento. Las sillas están en semicírculo.</p> <p>El facilitador N° 1 espera dentro del aula, ubicado frente a las sillas y al lado de la pared para la proyección. El otro facilitador, N° 2, invita a los participantes a ingresar al salón: “<i>Buenos días, pueden pasar al salón para dar inicio al entrenamiento</i>”. El facilitador N° 1 que está dentro del aula va ubicando a cada participante en una silla.</p>	5 minutos
		<p>Punto 3: facilitador N° 1. Punto 4: facilitador N° 2.</p>	35 minutos

		Ejercicio N°2. Módulo 4	40 minutos
		<p>Sesión de preguntas de cierre: una vez finalizado el contenido de la sesión, el facilitador N° 1 invita a los participantes a aclarar las posibles dudas existentes: <i>“Ya hemos concluido con el contenido de este módulo y de todo el entrenamiento. Ahora nos gustaría aclarar las dudas que tengan en este momento sobre lo que enseñamos durante estos encuentros. Recuerden que es importante tener estos principios claros, para poder utilizarlos en nuestro trabajo. Pueden levantar la mano para pedir el derecho de palabra”</i>.</p> <p>A medida que cada participante levanta la mano, los facilitadores se van alternando el turno para responder las preguntas.</p>	20 minutos
		<p>Aplicación de prueba de conocimiento y cierre: una vez finalizada la sesión de preguntas, el facilitador N° 2 anuncia la aplicación de la prueba escrita: <i>“Como anunciamos que haríamos al finalizar cada módulo, ahora vamos a pasarles una pequeña prueba con 12 ítems, para que respondan en este momento. Y luego de esta prueba le entregaremos un pequeño formato para que respondan, evaluando ustedes este entrenamiento que les hemos facilitado. Queremos aprovechar de agradecerles su valiosa participación”</i>.”.</p> <p>El facilitador N° 1 entrega a cada participante una prueba.</p> <p>El facilitador N° 2 lee las instrucciones y cada ítem en voz alta y aclara posibles dudas, luego da inicio a la prueba: <i>“Ya pueden comenzar, recuerden que tienen 15 minutos para completar la prueba. Si terminan antes puede entregar la prueba y de inmediato le entregamos el formato para evaluar el entrenamiento, cuando terminen de responderlo podrán retirarse y esperar a que todos terminemos para un pequeño compartir. Gracias nuevamente, fue una experiencia valiosa para nosotros y esperamos que también lo haya sido para ustedes”</i>.</p>	20 minutos
Evaluación: Evaluación módulo N° 4			
Materiales: sillas, video beam, presentación de porwer point con contenido del módulo del programa, evaluación módulo N° 3 impresas en hoja blanca tamaño carta, blanco y negro. Lápices de grafito N° 2 con goma de borrar. Reloj, cable de extensión, pen drive, laptop. Refrigerio (jugos, agua, galletas dulces y saladas).			
Observaciones:			

ANEXO 9

Diseño de ejercicios para cada módulo

Ejercicios del módulo 1

Ejercicio N° 1: / Duración total: 40 minutos		
Objetivo del ejercicio		
<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes consoliden el concepto de conducta y sus tipos, así como la relación conducta-ambiente en la instauración de los comportamientos. 		
Fases del ejercicio	Instrucciones y conformación de equipos	<p>Facilitador: <i>“Vamos a practicar lo que hemos visto. Se van a presentar imágenes de personas y ustedes deben identificar qué tipo de conducta observan en estas”. “Posteriormente, se les va a mostrar una conversación entre una docente y una representante, donde hablan acerca de las conductas del niño en el hogar y las de sus familiares, con la finalidad de que se identifiquen los aspectos importantes reportados por la madre”.</i></p> <p>Duración: 5 minutos</p>
	Desarrollo del ejercicio	<p>Facilitador: <i>“¿Están listas?, ahora se van a comenzar a proyectar las imágenes”.</i></p> <p>Se da inicio a la proyección de imágenes, y se les pregunta qué tipo de conducta se presentan, en el siguiente orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persona bailando: Conducta manifiesta. • Par de mujeres conversando: Conducta manifiesta. • Persona pensando: Conducta encubierta. • Niños peleando en una cancha deportiva: Conducta inapropiada. • Niños jugando ajedrez: Conducta apropiada. <p>Se presenta el siguiente texto en el proyector: “En una reunión de padres realizada en el plantel, una docente se acerca a la representante de “Pedrito” y le comenta que el niño presenta intranquilidad en el aula. La madre responde: “Ya lo sé, pero ¿qué puedo hacer?, esa intranquilidad</p>

		<p>la sacó de su padre, su familia es conocida por ser muy inquietos, de andar siempre de arriba para abajo”. Gracias a esta información, usted sabe que:</p> <p>a. “Pedrito” ha heredado la intranquilidad de la familia por parte de padre. b. “Pedrito” pudo haber aprendido a comportarse de esa forma, por las conductas que observó en su padre y la aceptación de estas por parte de su madre y demás familiares.</p> <p>Una vez que se haya terminado de leerlo, se inicia un debate, formulando las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La afirmación de que las conductas del niño son heredadas, aclaran y ayudan al entendimiento del comportamiento intranquilo del niño? • Dicha información dada por la madre, facilita la formulación de un abordaje o tratamiento para la conducta intranquila que presenta el niño?
	<p>Cierre del ejercicio</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Facilitador: <i>“Observen la importancia de conocer qué es la conducta, los tipos de conducta y la interacción de esta con el contexto, en la conformación del repertorio comportamental de una persona”.</i></p>

Ejercicio N° 2: / Duración total: 40 minutos		
Objetivo del ejercicio		
<ul style="list-style-type: none"> Que los participantes consoliden, mediante la ejecución de actividades, los principios del análisis conductual aplicado. 		
Fases del ejercicio	Instrucciones y conformación de equipos	Facilitador: <i>“Ahora vamos a practicar lo que hemos visto. Nueve de ustedes nos dejó un objeto personal, los cuales están guardados en este saco, las que no entregaron pertenencias deben sacar al azar un objeto, identificar quién es la dueña del objeto y formar una pareja con ésta para realizar una actividad. Deben enumerarse mientras van conformando las parejas. Tienen 5 minutos para agruparse en pares y enumerarse”.</i>
	Duración: 10 minutos	
	Desarrollo del ejercicio	Facilitador: <i>“Muy bien, ahora que nueve las parejas están listas, les vamos a entregar un papel donde está escrita una afirmación relacionada con el concepto de retardo en el desarrollo. Algunas de las afirmaciones son tomadas de internet, aparecerá el enlace de donde fue tomado y la fecha. Deben identificar si la afirmación que les tocó es correcta o es incorrecta, de acuerdo al enfoque integral y sistemático que propone el Análisis Conductual Aplicado. Las parejas tienen 5 minutos para discutir si son correctas o incorrectas las afirmaciones ”</i>
	Duración: 25 minutos	<p>Una vez transcurridos los 5 minutos, el facilitador indica: <i>“Ya han transcurrido los 5 minutos de discusión, ahora la pareja número 1 comienza”.</i></p> <p>UNA PERSONA SIN NINGÚN PROBLEMA FÍSICO O BIOLÓGICO PUEDE TENER RETARDO EN EL DESAROLLO</p> <p>EL RATARDO EN EL DESARROLLO ES OCASIONADO POR INTERFERENCIAS ENTRE LA PERSONA Y SU AMBIENTE, LA CONDICIÓN BIOLÓGICA ES SÓLO UN MODULADOR DEL MISMO</p>

		<p>EN LA EVALUACIÓN CODUCTUAL DEL RETARDO EN EL DESARROLLO SE EVALÚA LA FUNCIONALIDAD DE LA PERSONA CON SU ENTORNO</p> <p>DEPENDIENDO DEL DIAGNÓSTICO (AUTISMO, SÍNDROME DE DOWN O HIDROCEFALIA) LA PERSONA PUEDE TENER MÁS O MENOS RETARDO EN EL DESARROLLO</p> <p>UNA PERSONA CON PROBLEMA ORGÁNICO QUE TIENE RETARDO EN EL DESARROLLO Y ESTÁ TOMANDO MEDICAMENTO, TENDRÁ MAYOR RETARDO QUE LA PERSONA QUE NO ESTÁ MEDICADA</p> <p>EL COEFICIENTE INTELECTUAL DE LA PERSONA DETERMINA SU NIVEL DE RETARDO EN EL DESARROLLO</p> <p>Se desarrolla la actividad, en la que cada una de las 9 parejas pega el trozo de papel con la afirmación en una cartelera hecha de papel bond dividida en CORRECTO-INCORRECTO y explican brevemente porqué tomaron esa decisión y si las afirmaciones dadas ayudan a abordar la situación de retardo</p> <p>.</p>
	<p>Cierre del ejercicio</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Facilitador: <i>“Con este ejercicio afianzamos nuestra comprensión acerca del retardo en el desarrollo dada por el ACA, el cual toma en cuenta la situación biológica, psicológica y cultural previa y presente en cada individuo. Más adelante tendremos una sesión de preguntas y respuestas sobre todo este contenido, recuerden anotarlas para hacerlas en su momento”.</i></p>

Ejercicios del módulo 2

Ejercicio N° 1: / Duración total: 30 minutos		
Objetivo del ejercicio		
<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer los conocimientos acerca de las técnicas de observación, registro de las conductas e identificación de reforzadores. Consolidar los conceptos de las dimensiones de la conducta que faciliten la descripción conductual, tanto del problema como de la conducta meta. 		
Fases del ejercicio	Instrucciones y conformación de equipos	Facilitador: <i>“Les vamos a hacer entrega de unas cartulinas, 19 en total, que tienen escrita una o unas palabras, y cuando les demos una señal, con ellas deben formar 4 conceptos trabajados en esta primera parte este módulo.</i>
	Duración: minutos	5
	Desarrollo del ejercicio	Facilitador: <i>“De acuerdo, comiencen”.</i>
	Duración: minutos	<p>Las docentes se deben levantar de sus asientos y comunicarse con las demás participantes, para conformar las 4 oraciones o conceptos dados, los cuales son los siguientes:</p> <p>Ejemplo:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin: 10px 0;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Para definir</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">una conducta</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">debe</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Observar y registrar</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">El comportamiento del niño</div> </div> <ul style="list-style-type: none"> Para definir una conducta, debes observar y registrar el comportamiento del niño. Observa y registra la forma de la conducta y los reforzadores que están presentes ante esta. Duración es el tiempo en que se emite una conducta. Frecuencia es el número de veces que se presenta la conducta en un tiempo. <p>(Se elaboran 5 cartulinas con frases para 3 oraciones y 4 cartulinas para la última oración= total 19 frases).</p>

		Las docentes que completen las oraciones, van a ser pasadas al frente del aula, con las cartulinas en las manos, ordenadas de forma que se pueda leer la oración correcta y completa, una vez presentadas cada una de las oraciones, se les brinda un aplauso.
	Cierre del ejercicio	Facilitador: <i>“Con este ejercicio demostraron que reconocen los conceptos tratados, referentes a observar, registrar, identificar reforzadores, y así obtener los elementos para su posterior definición. Si tienen preguntas recuerden anotarlas para hacerlas en su momento”.</i>
	Duración: 5 minutos	

Ejercicio N° 2: / Duración total: 40 minutos																	
Objetivo del ejercicio																	
<ul style="list-style-type: none"> Que los participantes afiancen los elementos necesarios para definir conductas y se aproximen al análisis funcional de los comportamientos. 																	
Fases del ejercicio	Instrucciones y conformación de equipos	Facilitador: <i>“Ahora vamos a practicar lo que hemos visto. Se les va a presentar un cuadro que contiene información acerca de los antecedentes, la conducta y la consecuencia de la misma, y luego deben responder verbalmente a las preguntas que les realizaremos”.</i>															
	Duración: 5 minutos																
Desarrollo del ejercicio	Duración: 30 minutos	Facilitador: <i>“Lean con atención los ejemplos del siguiente cuadro:</i>															
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Antecedentes</th> <th>Conducta</th> <th>Consecuencia</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. La madre dice al niño. “ven vamos a hacer la tarea.</td> <td>2. El niño se pone a llorar, se queda donde está y dice que no quiere hacerlo.</td> <td>3. La madre le dice que no llore, que no la va a hacer y que se vaya a ver televisión.</td> </tr> <tr> <td>1. un desempleado va y pide trabajo en una oficina y se lo dan.</td> <td>2. La persona asiste todos los días puntualmente.</td> <td>3. Al final de la semana le pagan su salario completo.</td> </tr> <tr> <td>1. La maestra le dice al niño que tiene examen</td> <td>2. El niño estudia todos los días antes del examen</td> <td>3. Presenta el examen y saca A.</td> </tr> <tr> <td>1. Una señora va al mercado donde hay mucho ruido que le produce dolor de cabeza</td> <td>2. Al llega a su casa, se toma una pastilla</td> <td>3. Desaparece el dolor de cabeza</td> </tr> </tbody> </table>	Antecedentes	Conducta	Consecuencia	1. La madre dice al niño. “ven vamos a hacer la tarea.	2. El niño se pone a llorar, se queda donde está y dice que no quiere hacerlo.	3. La madre le dice que no llore, que no la va a hacer y que se vaya a ver televisión.	1. un desempleado va y pide trabajo en una oficina y se lo dan.	2. La persona asiste todos los días puntualmente.	3. Al final de la semana le pagan su salario completo.	1. La maestra le dice al niño que tiene examen	2. El niño estudia todos los días antes del examen	3. Presenta el examen y saca A.	1. Una señora va al mercado donde hay mucho ruido que le produce dolor de cabeza	2. Al llega a su casa, se toma una pastilla	3. Desaparece el dolor de cabeza
		Antecedentes	Conducta	Consecuencia													
		1. La madre dice al niño. “ven vamos a hacer la tarea.	2. El niño se pone a llorar, se queda donde está y dice que no quiere hacerlo.	3. La madre le dice que no llore, que no la va a hacer y que se vaya a ver televisión.													
		1. un desempleado va y pide trabajo en una oficina y se lo dan.	2. La persona asiste todos los días puntualmente.	3. Al final de la semana le pagan su salario completo.													
		1. La maestra le dice al niño que tiene examen	2. El niño estudia todos los días antes del examen	3. Presenta el examen y saca A.													
1. Una señora va al mercado donde hay mucho ruido que le produce dolor de cabeza	2. Al llega a su casa, se toma una pastilla	3. Desaparece el dolor de cabeza															
		<ul style="list-style-type: none"> ¿En cuales de los ejemplos la persona obtuvo algo (o le dieron algo) con su conducta?, si 															

		<p>la respuesta es afirmativa, ¿Qué fue lo que obtuvo?.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En cuáles de los ejemplos la conducta de la persona hizo que desapareciera algo que le resultaba desagradable o que no lo quería hacer?
	<p>Cierre del ejercicio</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Facilitador: <i>“Con este ejercicio afianzamos nuestra comprensión acerca cómo elaborar las definiciones que nos facilitarán la comprensión y el análisis funcional de la conducta que presente un participante. Más adelante tendremos una sesión de preguntas y respuestas sobre todo este contenido, recuerden anotarlas para hacerlas en su momento”.</i></p>

Ejercicios del módulo 3

Ejercicio N° 1: / Duración total: 30 minutos		
Objetivo del ejercicio		
<ul style="list-style-type: none"> Que los participantes consoliden los conceptos de reforzamiento negativo y positivo 		
Fases del ejercicio	Instrucciones y de conformación de equipos	Facilitador: <i>“Ahora vamos a practicar lo que hemos visto. Cada uno tiene un papel con una estación del metro, aquellas estaciones que corresponden a la línea uno, son el grupo uno, aquellos que tienen estaciones de la línea dos, son el grupo dos, en la pared hay un mapa de las estaciones y líneas, tienen 2 minutos para dividirse en los dos grupos”.</i>
	Duración: 5 minutos	
	Desarrollo del ejercicio	Facilitador: <i>“Muy bien, ahora que los dos grupos están listos, les vamos a decir qué va a hacer cada uno. El grupo uno va a crear y dramatizar dos situaciones breves dentro del aula en las que se muestre el reforzamiento negativo y el grupo dos también va a crear y dramatizar dos situaciones dentro del aula, pero donde se muestre el reforzamiento negativo. Tienen 10 minutos para hacerlo. Cualquier duda, cada uno de los facilitadores estará con un grupo para orientarlo. Las dos dramatizaciones no deben superar los 5 minutos por grupo”.</i>
	Duración: 20 minutos	Una vez transcurridos los 10 minutos, el facilitador indica: <i>“Ya han transcurrido los 10 minutos, ahora el grupo uno comienza”.</i>
	Cierre del ejercicio	Se desarrollan las dramatizaciones.
	Duración: 5 minutos	Facilitador: <i>“Hemos visto cómo en situaciones cotidianas y dentro del aula los participantes se comportan por reforzamiento positivo y negativo, ahora vamos a avanzar en los demás conceptos para comprender mejor estos principios. Más adelante tendremos una sesión de preguntas y respuestas sobre todo este contenido, recuerden anotarlas para hacerlas en su momento”.</i>

Ejercicio N° 2: / Duración total: 40 minutos		
Objetivo del ejercicio		
<ul style="list-style-type: none"> Que los participantes consoliden las técnicas para la instauración y mantenimiento de conductas Que los participantes consoliden las técnicas para extinguir o disminuir conductas 		
Fases del ejercicio	Instrucciones y de conformación de equipos	Facilitador: <i>“Ahora vamos a practicar nuevamente lo que hemos visto. Esta vez, para conformar dos grandes grupos, en el mismo papelito con el nombre de la estación del metro, está escrito con un color, los del color azul únanse y son el grupo uno, los del color rojo únanse y son el grupos número 2”.</i>
	Duración: 5 minutos	

	<p>Desarrollo del ejercicio</p> <p>Duración: 30 minutos</p>	<p><i>Facilitador: “Muy bien, ahora que los dos grupos están listos, les vamos a decir qué va a hacer cada uno. A cada grupo se le va a entregar 2 situaciones, en un papel bond van a responder las siguientes preguntas, de manera precisa: ¿qué técnica se está aplicando? ¿Qué pasa después de la conducta? ¿La conducta se repetirá, aumentará o disminuirá? Cuando escriban eso, en plenaria cada grupo va a explicar al otro cada caso. Tienen 10 minutos para escribir las respuestas. Luego cada grupo tendrá 10 minutos para presentar sus casos en plenaria.</i></p> <p><i>Una vez transcurridos los 10 minutos, el facilitador indica: “Ya han transcurrido los 10 minutos, ahora el grupo uno comienza exponiendo sus casos”.</i></p> <p><i>Una vez que el grupo uno termine de exponer el facilitador indica: “Si tienen preguntas para el grupo, pueden hacerlas en este momento”.</i></p> <p><i>Cuando termine un grupo el facilitador indica: “Ahora el grupo dos va a exponer sus casos”.</i></p> <p><i>Una vez que el grupo dos termine de exponer el facilitador indica: “Si tienen preguntas para el grupo, pueden hacerlas en este momento”.</i></p>
	<p>Cierre del ejercicio</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p><i>Facilitador: “Hemos visto cómo a través de la aplicación de las técnicas que aprendimos hoy, podemos modificar las conductas de nuestros participantes, para enseñarles nuevos patrones de comportamiento, aumentarlos y extinguir o disminuir otros. Vamos a un receso y luego de éste pueden hacer las preguntas que tengan de todo el contenido que vimos hoy”.</i></p>

Ejercicios del módulo 4

Ejercicio N° 1: / Duración total: 50 minutos		
Objetivo del ejercicio		
<ul style="list-style-type: none"> Que los participantes consoliden los conceptos fundamentales en la administración de contingencias 		
Fases del ejercicio	Instrucciones y de conformación de equipos	<p>Facilitador: <i>“Ahora vamos a practicar lo que hemos visto. Lo primero que vamos a hacer es separarnos en 4 grupos. A cada uno le vamos a decir en el oído el nombre de un animal, una vez que todos sepan qué animal le tocó, va a imitar su comportamiento y su sonido, y van a buscar a animales similares para unirse, esos serán los grupos”.</i></p> <p>Cada facilitador dice el nombre de los animales (mono, gallo, perro, chiva).</p>
	Desarrollo del ejercicio	<p>Luego que la gente se una en los cuatro grupos el facilitador da las instrucciones.</p> <p>Facilitador: <i>“Nosotros los facilitadores vamos a dramatizar varias situaciones en las cuales vamos a hacer lo indebido dando instrucciones en una situación particular dentro del aula. Antes de hacer cada dramatización, vamos a ir enumerando cada una, por ejemplo: “esta es la situación uno” y así sucesivamente. Luego de haber dramatizado las situaciones, que son 4 en total, cada grupo va a tomar un papel de esta bolsa, en esos papeles está escrita el número de cada situación, ustedes van a dramatizar la misma situación, pero esta vez, haciendo lo correcto, con lo que hemos visto en esta primera parte del módulo”.</i></p> <p>Los facilitadores dramatizan las siguientes situaciones:</p> <p>Situación N° 1: (el facilitador N°1 dice “esta es la situación uno”). El facilitador N°1 está en un rincón, simulando a un participante. En el otro extremo, de espaldas y recortando un papel está el facilitador N°2, simulando a un docente quien dice: <i>“Pedrito, agarre esos papeles encima de la mesa, póngalos en su puesto y después vaya y agarre los colores de su caja y se pone a pintar lo que le puse en su cuaderno esta mañana. Ya le he repetido mil veces que no puedes jugar mientras los otros hacen la tarea, ¿por qué eres tan desobediente?”.</i></p> <p>Situación N° 2: (el facilitador N°2 dice “esta es la situación dos”). El facilitador N°2 está en una silla recortando algo, simulando a un participante, el facilitador N° 2, que simula ser un docente, está frente al supuesto participante, ayudándolo a recortar. De pronto, participante comienza a golpearse porque se frustra al no poder recortar bien. El docente se molesta y le grita: <i>“¡Deja de pegarte! No sé por qué haces eso que es tan malo”.</i> Toma del brazo al participante y lo lleva hasta un rincón, mirando hacia la pared y dice: <i>“Ahora estás castigado, para que no lo vuelvas a hacer, no es la primera vez que de pegas así y no voy a dejar que te hagas más daño, debo castigarte”.</i></p>

		<p>para que aprendas”.</p> <p>Situación N° 3: (el facilitador N°1 dice “esta es la situación tres”). El facilitador N°2 quien simula ser un docente, está de pie, al lado de la pizarra o algo que lo simule; el facilitador N°1 simula ser un participante, quien está sentado frente a la pizarra. El docente dice: “¡Muy bien! Te has portado excelente hoy. Eso es mi alumno bello y precioso, te daré muchos abrazos”; se acerca al participante y lo abraza y dice: “Como te portaste tan bien el viernes te picaré una torta”. Se voltea y simula estar hablándole a otros participantes: “Vieron, portarse bien es bueno, por eso él se ganó la torta”.</p> <p>Situación N° 4: (el facilitador N°2 dice “esta es la situación cuatro”). El facilitador N°1 simula ser el docente y está frente al facilitador N°2, quien simula ser un participante, este último está llorando mientras el docente le pide en actitud de ruego: “No llores más mi chiquito, ya quédate tranquilo, si dejas de llorar vamos al recreo ahorita ¿sí?”. Cuando el participante deja de llorar un poco, el docente lo felicita: “Muy bien, dejaste de llorar, eso es bueno, te daré un abrazo”. El participante vuelve a incrementar el llanto y el docente le pide nuevamente: “Pero qué pasa, cuéntame, yo sé que tú quieres jugar con la pelota que trajiste, pero no puedes porque esto es un salón”. El participante llora con más fuerza. El docente lo abraza.</p>
	<p>Cierre del ejercicio</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Facilitador N° 2: “Ahora cada uno de ustedes va a tomar un papel de esta bolsa. La situación que salga, la deben reestructura y señalar la manera correcta de administrar las contingencias. Tendrán 10 minutos para hacerlo y 5 minutos para representarla”.</p> <p>Una vez transcurridos los 10 minutos. El facilitador N° 1 va pidiendo a cada grupo que represente cada escena.</p> <p>Facilitador N° 2: <i>“Con este ejercicio hemos visto la importancia de administrar correctamente las contingencias, pero además lo que debemos hacer nosotros en diversas situaciones dentro del aula de clases. Por hoy hemos terminado. Mañana continuamos con la segunda parte del módulo”.</i></p>

Ejercicio N° 2: / Duración total: 40 minutos		
Objetivo del ejercicio		
<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes consoliden las estrategias para la administración de contingencias • Que los participantes consoliden la identificación de metas conductuales para los problemas de conducta más comunes en el aula con sujetos con retardo en el desarrollo 		
Fases del ejercicio	Instrucciones y de conformación de equipos	Facilitador: <i>“Ahora vamos a practicar nuevamente lo que hemos visto. Esta vez, para conformar dos grandes grupos, vamos a enumerarnos. A medida que vaya señalando, dicen, la letra a y el otro dice la letra b”.</i>
	Duración: 5 minutos	<i>Facilitador: “Las letras a se unen y las letras b se unen”.</i>
	Desarrollo del ejercicio	Facilitador N° 1: <i>“Muy bien, ahora que los dos grupos están listos, a cada uno le vamos a dar un caso. Cada grupo debe presentar en un mapa conceptual las cosas que se preguntan en cada caso. Luego lo van a presentar en plenaria. Tendrán 10 minutos para hacer el mapa y 10 minutos para exponerlo”.</i>
	Duración: 30 minutos	<p><i>A cada grupo se le entregan los siguientes casos, en este orden:</i></p> <p><i>Grupo 1: Pedro es un participante de 10 años que tiene Síndrome de Down. Este año cambió de colegio y lo estamos recibiendo en nuestra aula. Aunque los primeros meses fueron difíciles para el niño, éste no demostró conductas problema. Sin embargo, a partir de enero, después de las vacaciones de diciembre, Pedro llegó agresivo. Le pega a sus compañeros sin importar si son más grandes que él cada vez que ellos no le dan algo que él les pide (un creyón, un juguete, un cuaderno, etc.). Incluso, la última vez le dio una patada en la rodilla a su maestra. Cada vez que Pedro golpea a sus compañeros la maestra se pone nerviosa, le pide que no lo haga, lo lleva la dirección y pide ayuda al personal técnico de la institución (psicóloga, trabajadora social).</i></p> <p><i>Grupo 2: María tiene retardo mental moderado según informe del psicólogo que la evaluó a su ingreso al colegio hace dos años. La niña es capaz de ir sola al baño, comer sola y compartir con otros compañeros. Sin embargo, cuando van a realizar una actividad en la mesa, María se distrae fácilmente. Mira para otros lados, se pone en posición de descanso y últimamente hasta se queda dormida. La maestra le pone ejercicios sencillos, acorde a su edad y nivel, pero María se sigue distrayendo. Cuando se le pregunta a la maestra qué ha hecho, ésta responde: “Trato de instigarla, le agarro la mano, le hablo, pero últimamente he optado por ignorarla”.</i></p> <p>Las preguntas comunes para ambos grupos son:</p> <p><i>¿Cuál es la conducta problema? (Describala en términos de lo que hace el participante).</i></p>

		<p><i>Qué podría estar obteniendo el participante con esa conducta</i> <i>Defina la conducta meta (describa lo que debería hacer el participante)</i> <i>Señale la técnica de modificación de conducta que va a utilizar</i> <i>Escriba un ejemplo de la situación en la que la usaría</i></p> <p>Una vez transcurridos los 20 minutos, el facilitador N° 2 indica: <i>“Ya han transcurrido los 20 minutos, ahora el grupo uno comienza exponiendo su caso”</i>.</p> <p>Una vez que el grupo uno termine de exponer el facilitador N° 2 indica: <i>“Si tienen preguntas para el grupo, pueden hacerlas en este momento”</i>.</p> <p>Cuando termine un grupo el facilitador N° 1 indica: <i>“Ahora el grupo dos va a exponer su caso”</i>.</p> <p>Una vez que el grupo dos termine de exponer el facilitador N° 1 indica: <i>“Si tienen preguntas para el grupo, pueden hacerlas en este momento”</i>.</p>
	<p>Cierre del ejercicio</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Facilitador: <i>“Hemos visto cómo a través de la aplicación de las técnicas que aprendimos durante este entrenamiento, podemos modificar las conductas de nuestros participantes, para enseñarles nuevos patrones de comportamiento, aumentarlos y extinguir o disminuir otros. Vamos a un receso y luego de éste pueden hacer las preguntas que tengan de todo el contenido que vimos”</i>.</p>

ANEXO 10

Hoja de validación del programa por expertos



Nombre del experto: _____
Profesión: _____
Área de experiencia: _____
Años de experiencia: _____

**Hoja de validación de expertos del programa en estrategias del análisis conductual
 para el abordaje de participantes con retardo en el desarrollo**

1-. Revisión del **contenido** del programa

¿Son adecuados los contenidos del programa?	Sí ___	No ___ (agregue sus observaciones y/o recomendaciones en la siguiente hoja)
¿Son adecuados los objetivos del programa?	Sí ___	No ___ (agregue sus observaciones y/o recomendaciones en la siguiente hoja)
¿Están presentados en un orden adecuado los contenidos organizados en los módulos?	Sí ___	No ___ (agregue sus observaciones y/o recomendaciones en la siguiente hoja)

2-. Revisión de los **instrumentos de evaluación**

Módulo	¿Cuáles ítems agregaría o quitaría?
Evaluación módulo N° 1	
Evaluación módulo N° 2	
Evaluación módulo N° 3	
Evaluación módulo N° 4	

--	--

3-. Recomendaciones y/o observaciones del **contenido del programa**

4-. Recomendaciones y/o observaciones de los **instrumentos de evaluación** de cada módulo del programa

ANEXO 11

Cronograma de entrenamiento

Cronograma para el entrenamiento de docentes del Instituto de Educación Especial Bolivariano “Dora Burgueño”

A continuación se presenta el cronograma para el entrenamiento de los docentes del Instituto de Educación Especial “Dora Burgueño” en **estrategias del análisis conductual para el abordaje de participantes con retardo en el desarrollo**, en el marco del trabajo de tesis realizado por los estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Central de Venezuela, Milena Rodríguez y Heison Moreno, con la tutoría del psicólogo Luis Merchán.

Duración de cada sesión: 2 horas (completas, no académicas).

Duración total del entrenamiento: 16 horas (completas, no académicas).

****Los materiales y refrigerios correrán por cuenta de los facilitadores. La institución sólo debe disponer de un salón amplio con 25 sillas y una pared para proyectar con vídeo beam.**

JULIO

D	L	Ma	Mi	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	12	12	13	14
15	16. Primera parte Módulo** N° 1 Horario: 1:00 a 3:00 pm	17 Segunda parte Módulo** N° 1 Horario: 1:00 a 3:00 pm	18	19 Primera parte Módulo** N° 2 Horario: 1:00 a 3:00 pm	20 Segunda parte Módulo** N° 2 Horario: 1:00 a 3:00 pm	21
22	23 Primera parte Módulo** N° 3 Horario: 1:00 a 3:00 pm	24 Feriado Nacional	25 Segunda parte Módulo** N° 3 Horario: 1:00 a 3:00 pm	26 Primera parte Módulo** N° 4 Horario: 1:00 a 3:00 pm	27 Segunda parte Módulo** N° 4 Horario: 1:00 a 3:00 pm	28
29	30	31				

ANEXO 12

Carta de invitación dirigida a los docentes

**Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Departamento de Psicología Clínica**



Caracas, 12 de julio de 2012

Asunto: Invitación a taller de entrenamiento

Docente del Instituto de Educación Especial Bolivariano Dora Burgueño

Estimado docente y especialista, reciba un cordial saludo. A través de la presente queremos hacerle extensiva la invitación al **Taller “MEJORANDO LAS RELACIONES DOCENTE-PARTICIPANTE EN LOS ESPACIOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL”**, en el marco del trabajo de tesis realizado por los estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad Central de Venezuela, Milena Rodríguez y Heison Moreno, con la tutoría del psicólogo Luis Merchán.

En las sesiones usted tendrá la oportunidad de adquirir estrategias que le permitirán enriquecer su ejercicio docente y su relación con los participantes para propiciar un mejoramiento del clima en los ambientes que comparte con ellos en su práctica educativa.

La actividad tendrá una duración de 16 horas (no académicas), divididas en 8 sesiones de 2 horas cada una. El entrenamiento iniciará el próximo lunes 16 de julio y culminará el viernes 27 del mismo mes en el horario de 1:00 a 3:00 PM, en las instalaciones del Instituto de Educación Especial Dora Burgueño.

Sin otro propósito, esperamos contar con su valiosa participación.

Lic. Heison Moreno y Milena Rodríguez

Tesistas de Psicología Clínica (UCV)