



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CONDUCTUAL INFANTIL EN EL
AULA PARA AUMENTAR EL INVOLUCRAMIENTO EN LA
ACTIVIDAD ACADÉMICA**

T E S I S

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

MARIA FERNANDA DE LOS SANTOS CHAPA

DIRECTOR:

DRA. SILVIA MORALES CHAINÉ

COMITÉ:

DRA. MARGARITA CORINA CUEVAS RENAUD

LIC. LIGIA COLMENARES VÁZQUEZ

DRA. LYDIA BARRAGÁN TORRES

DRA. VIOLETA FÉLIX ROMERO

Ciudad Universitaria, Cd.Mx. 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Tesis apoyada por el financiamiento al proyecto PAPIIT IT300316

El presente estudio se llevó a cabo gracias al apoyo financiero del proyecto PAPIIT IT300316” Prácticas de crianza en función de las recomendaciones en video, mensajes cortos de texto y curso a distancia” otorgado por la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a la directora de esta tesis Dra. Silvia Morales Chainé.

Para mis padres Enrique y Bellalid, mi hermanita Bellita, mis abuelos, mis amigos en especial para Carmen, Ligia y Moni quienes han sido mi apoyo incondicional en estos últimos años.

Para mis profesores quienes aportaron su granito de arena contribuyendo a este gran logro.

Para Angi, Chela, Gina, Don Pedro y Doña Petra a quienes les dedico este gran logro pues han sido mi escucha, consuelo, y me alentaron a seguir creciendo y esforzándome.

Por y para todos los fallecidos del sismo del 17 de septiembre del 2017 y por los fallecidos en esta pandemia, con especial cariño a la Mtra. Irma Zaldívar quien me insistía mucho en terminar la tesis, quien se molestó pensando que no la había invitado al examen profesional y a quien menciono estaría ahí.

Para todos con especial cariño.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por los conocimientos y oportunidades de crecimiento profesional y personal que me ha dado, porque siempre me recibe con las puertas abiertas para aprender.

A mis padres porque siempre dieron lo mejor por mí, a pesar de la falta de recursos, las necesidades y por todo su amor.

A mis abuelos porque a pesar de las limitaciones siempre supieron como alentarme, guiarme, y fueron el gran apoyo para mis padres.

A mis profesores quienes me vieron crecer, me explicaron, atendieron mis dudas y orientaron. Especialmente agradezco a Ernesto por impulsarme a seguir el camino, persistir y dar este gran paso a la Universidad.

Agradezco a Georgina Jiménez por ser primero mi profesora de Teatro y después mi gran amiga, quien confió en mí potencial, me animo muchísimo y acompaño en los peores momentos.

Agradezco a Verónica Álcala por ser mi profesora, colega y amiga, quien me enseñó que no existen imposibles, y que todo depende de como mires las cosas. Gracias por todo el apoyo y la escucha.

Agradezco infinitamente a Ligia Colmenares Vázquez quien fuera mi profesora, tutora y ahora mi colega y gran amiga. Quien me enseñó lo valioso que es la amistad, la confianza, y me ha impulsado a sacar lo mejor de mí. Mi gran apoyo, gracias.

Agradezco a mis amigos: Carmen, Moni, Said, Susi, Diana, Brenda y Carlos por todo el apoyo, la escucha, las oportunidades de crecimiento, la comprensión, la confianza, por todos los momentos compartidos.

Agradezco a mis alumnas de prácticas: Viridiana, Abigail, Andrea, Caro, Elizabeth, Daniela, Gabriela, Jimena, Mireya, Paulina, Selene, Alondra, Socorro, Lizbeth, María José y Diana. A todas gracias por esforzarse día a día con tanto amor y dedicación, porque me enseñaron y mostraron el amor por la docencia y el área clínica. Agradezco especialmente a mis alumnas Viridiana Hernández por la dedicación y gran apoyo durante mi estancia de investigación, y a Diana Díaz por apoyarme en etapas tan difíciles, creer en mí y dejarme ser su colaboradora en esta nueva etapa. Gracias Chicas ahora son mis colegas y mis amigas, creo firmemente que serán excelentes profesionales.

Agradezco a todo el equipo de Acasulco y la Coordinación de los Centros, especialmente al equipo Crianza Positiva: Alan, Diana Flores, Gabriela Martínez, Luz y Liz. Particularmente agradezco a Marcela Rosas, Judith Ferrer, Ale López, Liz Santos, Isabel Santos, David, Mon, Ismael y Lisset por marcar mis pasos y formarme.

Agradezco a Liz Santos quien me explico, guío y oriento en las primeras experiencias con los niños y a Judith Ferrer por ofrecerme siempre muy buenas retroalimentaciones y brindarme mis primeras experiencias con los padres de familia.

Agradezco a Ale López por ser la persona que me animo a unirme al gran equipo de la Dra. Silvia Morales, y por hacerme parte de su equipo de salud mental quienes me hicieron pasar momentos muy divertidos y amenos.

A Paty Morales Chainé por todo el apoyo incondicional, por escucharme y brindarme esos abrazos que reconfortan.

Sobretudo agradezco infinitamente a la Dra. Silvia Morales Chainé a quien fuera mi profesora, mi jefa, mi madre académica, mi colega y amiga, a quién admiro, es mi referente y modelo a seguir, por dejarme ser parte de su gran

equipo y familia académica, por todas las oportunidades académicas y de trabajo que me brindo, especialmente agradezco su confianza, su gran apoyo y amistad. Agradezco la confianza que tuvo en mí para implementar este programa en las aulas.

Agradezco a la Dra. Lydia Barragán Torres por todo el apoyo, por animarme, exigirme un poco más, por esas sonrisas y creer en mi potencial. Por todo el tiempo que dedico a revisar mi tesis y por sus valiosos comentarios.

Agradezco a la Dra. Violeta Félix Romero por el tiempo dedicado a retroalimentar mi tesis, pues sus comentarios siempre fueron muy oportunos y valiosos.

Agradezco a la Dra. Corina Cuevas Renaud quien fuera mi profesora y ahora mi sínodo, por sus valiosos comentarios, interés, apoyo y creer en mí a pesar de los inconvenientes.

Porque el camino ha sido difícil, pero contar con todos estos amigos y familia, aminora la carga y destruye barreras.

Índice

Resumen.....	7
Introducción	9
El involucramiento en la Actividad Académica de los niños en el Aula.....	10
Desarrollo de los Problemas de Conducta Infantil en el Aula.....	14
Programas de Intervención conductual infantil en el Aula.....	17
Contingencias Orientadas al grupo Interdependientes “Juego de la Buena Conducta”	20
Método.....	28
Participantes.....	28
Instrumentos.....	30
Procedimiento.....	32
Análisis de datos.....	35
Resultado.....	37
Discusión	48
Referencias	54
Anexos	60
Consentimiento de Participación.....	65
Definición Operacional de las categorías.....	66
Registro grupal.....	68
Registro individual	69

Resumen

Los bajos niveles de compromiso académico se relacionan con problemas de conducta en la escuela. El presente estudio tuvo el objetivo de aumentar el involucramiento de los niños en la actividad académica y reducir la conducta disruptiva en función de un programa de intervención conductual infantil basado en una versión del Juego de la Buena Conducta (GBG). Participaron cuatro grupos de niños en primer grado de educación básica ($n= 109$ niños, el 51.37% de género masculino y 48.62% femenino cuya edad oscila entre 6 y 7 años), de dos escuelas primarias públicas de la Ciudad de México y sus profesoras (todas de género femenino). Se seleccionaron dos estudiantes objetivo por cada grupo nominados por el docente, por ser estudiantes con bajo involucramiento en las actividades académicas y por presentar conductas problemáticas como: interrumpir, estar fuera de su lugar, hablar cuando no está permitido, etc., en el salón de clases. Se evaluó el involucramiento en la actividad académica y la conducta disruptiva en los cuatro grupos y en los estudiantes objetivo a través de un sistema de observación conductual grupal y focal, durante 15 sesiones de 40 minutos, antes y durante el programa de intervención conductual infantil, que consistía en la implementación de una versión del GBG basada en costo de respuesta y reforzamiento positivo. Los resultados mostraron que el programa aumentó el involucramiento en la actividad académica y disminuyó la conducta disruptiva en los cuatro grupos. Los estudiantes objetivo mostraron resultados variables, de los nueve estudiantes ocho incrementaron el involucramiento en la actividad académica, y todos presentaron disminuciones en la conducta disruptiva. Se concluye que la implementación de la versión del GBG basada en el costo de respuesta y reforzamiento positivo reduce los problemas de conducta en el salón de clases y propicia el involucramiento en actividad académica, asimismo la implementación del programa facilita la identificación de los casos que requieren una atención psicológica especializada.

Palabras Claves: Involucramiento en actividad académica, Conducta infantil, Intervención Conductual. Juego de la Buena Conducta.

Abstract

Low levels of academic engagement are related to behavior problems at school. The present study had the objective of increasing children's involvement in academic activity and reducing disruptive behavior based on a child behavioral intervention program based on a version of the Good Behavior Game (GBG). Four groups of children in the first grade of basic education participated (n = 109 children, 51.37% male and 48.62% female whose age ranges between 6 and 7 years), from two public primary schools in Mexico City and their teachers (all female). Two target students were selected for each group nominated by the teacher, for being students with low involvement in academic activities and for presenting problematic behaviors such as: interrupting, being out of place, talking when not allowed, etc., in the classroom. The involvement in academic activity and disruptive behavior was evaluated in the four groups and in the target students through a group and focal behavioral observation system, during 15 sessions of 40 minutes, before and during the child behavioral intervention program, which consisted of the implementation of a version of the GBG based on response cost and positive reinforcement. The results showed that the program increased involvement in academic activity and decreased disruptive behavior in all four groups. The target students showed variable results, of the nine students eight increased engagement in academic activity, and all presented decreases in disruptive behavior. It is concluded that the implementation of the version of the GBG based on the cost of response and positive reinforcement reduces behavior problems in the classroom and encourages involvement in academic activity; also, the implementation of the program facilitates the identification of cases that require specialized psychological care.

Key Words: Involvement in academic activity, Child behavior, Behavioral Intervention, Good behavior game.

Introducción

Los problemas de conducta son características de edades tempranas en el desarrollo, sin embargo, cuando estas persisten a lo largo del tiempo, podrían progresar en comportamientos riesgosos en la adolescencia como el consumo de drogas, además se generalizan a otros escenarios como la escuela derivando en fracaso y deserción escolar. En la escuela la gran mayoría de las veces el docente no cuenta con las estrategias para manejar estos problemas de conducta, en suma, las interacciones entre pares parece que promueven y mantienen los problemas de conducta.

Una forma de prevenir la conducta disruptiva es el entrenamiento a docentes en programas conductuales que permitan manejar el comportamiento de sus estudiantes y promover el involucramiento en actividades académicas. Particularmente el Juego de la Buena Conducta (por sus siglas en inglés GBG) es un sistema de contingencias interdependientes orientadas al grupo, que utiliza a miembros del mismo grupo para regular la conducta del grupo, reduciendo el tiempo que el docente utiliza para manejar el comportamiento de los estudiantes. Este tipo de intervenciones han resultado efectivas para reducir los problemas de conducta debido a que han logrado frenar la evolución de los problemas de conducta.

La versión tradicional del GBG solo se enfoca en la conducta inapropiada, utilizando el castigo positivo colocando marcas ante la conducta inapropiada. Sin embargo, en recientes años se han propuesto modificaciones al GBG, promoviendo versiones que se enfocan en el comportamiento apropiado y suelen ser más amigables mediante el uso del costo de respuesta y reforzamiento positivo. El presente estudio tiene por objetivo aumentar el involucramiento

de los niños en la actividad académica y reducir la conducta disruptiva en función de un programa de intervención conductual infantil basado en una versión del GBG.

A continuación, se presentan los antecedentes relacionados con el involucramiento en la actividad académica, desarrollo de los problemas de conducta infantil en el aula, programas de intervención conductual infantil en el aula y contingencias orientadas al grupo interdependiente en su formato “Juego de la Buena Conducta”.

El involucramiento en la Actividad Académica de los niños en el salón de clases

El involucramiento en actividades académicas es un factor de protección para prevenir problemas de conducta y el desarrollo de conductas de riesgo, como el consumo de sustancias psicoactivas. Según la Encuesta de Estudiantes de la Ciudad de México 2006 (Villatoro et al., 2009) se encontró que los menores porcentajes de consumo de tabaco, alcohol y drogas pertenecieron a los adolescentes que se dedicaban de tiempo completo a estudiar.

Además, el involucramiento en actividades académicas se relaciona con un mejor desempeño escolar, menos distracciones, mayores oportunidades de aprendizaje, se desarrolla el sentido de pertenencia hacia la institución, promueve sentimientos de aceptación, inclusión y apoyo de las demás personas en la institución educativa, así como motivación para asistir a la escuela y participación en las diversas actividades (Arguedas, 2010, 2011; Leflot, Van Lier, Onghena, y Colpin, 2013; Santoyo y Ortega, 2010; Santoyo, Jonsson, Anguera, y López, 2017).

Por otra parte, el bajo involucramiento en actividades académicas se relaciona con desmotivación, bajo rendimiento escolar, ausencia de clases y problemas de conducta. Los alumnos con niveles bajos de involucramiento en actividades académicas atienden y responden menos a las indicaciones del docente, se ven involucrados en conducta coercitiva como: amenazar, insultar, intimidar, patear, golpear y empujar; además suelen tener nulas interacciones sociales positivas, tienen mayores probabilidades de no concluir sus estudios y no regresar, limitando así sus oportunidades laborales y aumentando el riesgo de caer en la pobreza y otros problemas (Arguedas, 2010; 2011).

Existe dos explicaciones para los niveles bajos de involucramiento: una se relaciona con las estrategias del docente para organizar y controlar el comportamiento en el aula (Arguedas, 2010; 2011; Razo, 2016) y la otra con las conductas preferidas por los niños en función de la motivación y las consecuencias que obtienen al realizar estas conductas (Santoyo, 2007; Santoyo et al., 2017).

Con respecto a la primera explicación que hace referencia a las estrategias del docente para organizar y controlar el comportamiento en el aula. Razo (2016) realizó un estudio descriptivo – exploratorio, utilizando la observación directa para identificar como utiliza el docente de nivel primaria el tiempo escolar. Observó que los porcentajes más altos corresponden a: la interacción activa del docente y la gestión de la clase. El 35.45% de la jornada escolar se dedica a la interacción activa del docente en actividades de enseñanza de los alumnos como exposición y explicación de clase, discusiones, debates, preguntas y respuestas de clase, ejercicios de prácticas, entre otras; y el 13.52% del tiempo se destina a la gestión es decir a dar indicaciones para las actividades a desarrollar, organizar al grupo y promover el orden entre los alumnos. En particular de este 13.52% del tiempo escolar el

93.18% del tiempo se dedica a realizar acciones disciplinarias como poner orden y el 6.82% a dar indicaciones para las actividades a desarrollar y la organización del grupo.

Además, los reportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través de su Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, 2010) señalan que uno de cada cuatro maestros pierde 30% del tiempo de clase a causa de problemas de conducta y trámites administrativos como el llenado de documentación y formatos como el pase de lista y registro de entregas. En México el 70% del tiempo de clase se ocupa en la enseñanza y aprendizaje, mientras que el 17% del mismo se pierde a causa de las tareas administrativas y el 13% del tiempo de clase se utiliza poniendo orden en la clase.

Si bien el tiempo dedicado a la enseñanza es solo una tercera parte de la jornada escolar, parecer que no necesariamente se debe al bajo compromiso del docente, si no a la falta de habilidades y estrategias del docente para manejar los problemas de conducta en el aula.

Con respecto a la segunda explicación que se refiere a las conductas preferidas por los niños en función de la motivación y las consecuencias que obtienen al realizar estas conductas. Santoyo (2007) señaló que el tiempo que permanecen los niños en la escuela es un indicador de la probabilidad y la motivación que los niños asignan a cada actividad, situación o compañero. Es así que, la forma en la que los niños organizan su tiempo en el aula representa un indicador de las preferencias y motivaciones del niño.

Los hallazgos en las publicaciones de Santoyo et al. (2008; 2010; 2017) utilizando observación directa, refieren que la cantidad de tiempo que dedican los alumnos de

preescolar, primer, segundo y tercer grado de primaria en actividades académicas dentro de ambientes escolares es menor al tiempo esperado, lo que implica que los niños prefieren hacer otras conductas debido a la motivación y consecuencias que obtienen por realizarlas. Por ejemplo, en el estudio realizado en el 2017 para analizar la organización de la actividad académica en el aula de clases, se encontró que el niño que presentaba conducta coercitiva como empujar, insultar entre otras, permaneció 19% del total del tiempo en actividades académicas, 43% en interacciones sociales y 38% del tiempo en otras actividades, es decir que los niños permanecen menos de 30 segundos del tiempo en actividades académicas.

Una explicación del porque los niños prefieren realizar comportamiento coercitivo la dan Wilson y Herrnstein (1985) ya que plantearon que los niños que muestran conducta coercitiva presentan una baja preferencia por las actividades académicas, debido posiblemente a que no son altamente gratificantes para ellos. Ello implica que el valor relativo de las acciones coercitivas se mantiene elevado, puesto que no existe un valor relativo motivacional que compita con el involucramiento en conflictos.

Los resultados encontrados por Santoyo et al. (2008) dan evidencia del valor motivacional y las consecuencias que otorgan los pares a los niños que presentan comportamiento coercitivo, pues los niños que presentaban comportamiento coercitivo, dedicaban menos tiempo a la tarea académica. Estos niños recibieron menos iniciativas positivas y dedicaron menos tiempo en interacciones positivas en el aula, lo que parece indicar que los niños y los pares contribuyen en la persistencia de problemas de conducta otorgando consecuencias agradables a dicho comportamiento.

Si bien el estudiante elige en función de sus preferencias y motivaciones, y si éstas a su vez son mediadas por las consecuencias que otorga el docente y los pares. Por lo tanto,

trabajar con el docente y los pares es la herramienta principal para promover cambios en la gestión del aula y aumentar el involucramiento en actividades académicas.

Desarrollo de los Problemas de Conducta Infantil en el Aula

Los problemas de conducta en niños han recibido mucha atención tanto a nivel de investigación como de intervención. Esto se debe a que son conductas que irrumpen los espacios sociales y generan problemáticas familiares, escolares o comunitarias.

Los problemas de conducta generalmente se detectan en la familia y se generalizan a otros escenarios como la escuela. En México, seis de cada 10 niños en edad escolar se encuentran en riesgo de desarrollar problemas de conducta infantil, debido a los altos índices de violencia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014; Rosser, Suriá, y Mateo, 2018). De acuerdo con el Instituto Nacional de Salud de Estados Unidos (NIH, por sus siglas en inglés, 2020), 20% de los niños en edad escolar está en riesgo de presentar problemas de conducta que, en promedio, se inician alrededor de los ocho años de edad.

Otro estudio realizado en México reveló que el 56% de los padres reportaron problemas severos de conducta en sus hijos con edad escolar (Morales et al., 2017). Estos porcentajes mostraron la probabilidad con la que se presentan los problemas de conducta en el ámbito escolar.

En el ámbito escolar los docentes son el principal informante de los problemas de conducta. Por ejemplo, Apolo-Morán y Vera-Miranda (2018) realizaron una encuesta a docentes de preescolar y primaria, encontraron que el 100% de las docentes había tenido de uno a cinco estudiantes con problemas de conducta en sus aulas. A nivel primaria las docentes reportaron que las conductas más frecuentes son la agresividad y la inadecuada respuesta al

proceso de enseñanza - aprendizaje, seguido de los berrinches y la falta de atención. Por su parte, Arias (2016), reporta que la indisciplina, el desafío de la autoridad y acoso entre pares son problemas de conducta presentados por más de un niño en la escuela.

En cuanto a los problemas de conducta se sabe que forman parte del desarrollo normal y característicos de edades tempranas en los niños, sin embargo cuando estos persisten pueden progresar en problemas más serios y riesgosos como la violación de reglas, daño a la propiedad privada, robo o consumo de drogas, una pobre regulación emocional, alta conducta impulsiva, fracaso escolar, deserción, problemas con pares, el inicio temprano y poco informado de la vida sexual, así como conductas antisociales que transgreden las normas de convivencia generando agresión, delincuencia y violencia (Apolo-Morán y Vera-Miranda, 2018; Frick y White, 2008; Santoyo et al., 2008; Wymbs et al., 2012). Por lo que entender como surgen y se mantienen los problemas de conducta son el primer paso para plantear una intervención.

Santoyo (2007) y López (2016) refieren que las conductas se aprenden de la interacción entre los niños y las figuras significativas en su ambiente, como pueden ser los padres y los profesores. Tarabusly et al. (1996) y Morten y Braarud (2008) mencionan que las contingencias involucradas en la interacción son detectadas por los niños y afectan su comportamiento, permitiendo a las personas predecir eventos y organizar sus comportamientos de manera funcional, ya sea para evitar consecuencias adversas o para someterse a resultados deseables. Por lo que a partir de las contingencias vigentes en casa o en la escuela, se constituyen patrones de comportamiento que tienden a ser estables en el tiempo, y dependerá del contexto y las metas de la interacción que una conducta se considere deseable o problema (Arriaga, 2015; Ramos y Santoyo, 2008).

En un ámbito educativo, las metas son el aprendizaje académico, de normas y convenciones sociales. Así, se considera que los patrones de conducta problema son aquéllos que interfieren con la clase y la actividad académica en el salón de clases y afectan la convivencia escolar entre los compañeros y docentes (Arriaga, 2015; Mendoza y Pedroza, 2015). Por lo tanto, las contingencias vigentes brindadas por el docente y la interacción docente-alumno en el aula son determinantes para el desarrollo y persistencia de los problemas de conducta.

Santoyo et al. (2007; 2010), Colmenares (2008). Ramos y Santoyo (2009) y Apolo-Morán y Vera-Miranda (2018) encontraron que el docente y los compañeros prestan mayor atención a los problemas de conductas y a otras conductas. Además, el docente monitorea y supervisa muy poco las actividades académicas, controla en la mayoría de las veces a través del reforzamiento negativo y tiende a reforzar conducta incompatible con el involucramiento en la actividad académica. No es consistente cuando reprende u otorga ganancias, suele etiquetar a estudiantes, lo cual en la mayoría de los casos incluso puede afectar las calificaciones que recibe el niño, dañando la autoestima, lo que suele incrementar la presencia de problemas de conducta.

Por ejemplo, Santoyo y Ortega (2010) encontraron que hay una probabilidad del 60% de que el profesor se involucre en una interacción social con el alumno cuando se encuentra en otras actividades que no son académicas o de ocio, mientras que apenas hay un 10% de probabilidad de que el profesor se dirija al niño cuando este se encuentra involucrado en actividades académicas; Además, mostraron que si el docente pone atención al niño en la conducta que sea, lo más probable es que el niño continúe en la conducta atendida con un 68.3% y tan solo un 31.7% en la actividad académica. Por lo que concluyen que el profesor

con su atención puede aumentar o disminuir respectivamente la ocurrencia de toda clase de conductas (deseables o indeseables).

Por su parte en un estudio para identificar las prácticas de crianza que predicen problemas moderados de conducta en niños, Morales et al. (2017) encontraron que la disciplina inconsistente predice la oposición, desafío e inatención, mientras que la falta de monitoreo y supervisión de los padres predicen conductas de disrupción y/o agresión. Estos hallazgos no corresponden a un ámbito académico, pero denotan como influyen las contingencias proporcionadas en el ambiente familiar. De este modo, la falta de contingencias efectivas, la disciplina inconsistente, el poco monitoreo y supervisión del docente podría estar agravando los problemas de conducta y provocando en el docente un mayor desgaste laboral, estrés e incluso el rechazo de la profesión (Fernández, 2002; Hoffman, Palladino, y Barnett, 2007; López, 2016; Miramón, 2007) lo que repercute en la enseñanza y aprendizaje del alumnado (González y Subaldo, 2015).

Así pues, la respuesta del docente y los pares cotidianamente a las conductas problema aumenta la probabilidad de que persistan, por lo que estos mismos agentes pueden fomentar mayor disposición al trabajo académico y a las relaciones sociales positivas.

Programas de Intervención conductual infantil en el Aula

Los docentes han utilizado algunas técnicas como dinámicas grupales, rondas infantiles, canciones, trabajos prácticos, seguimiento de consignas, entre otras para promover el involucramiento en actividades académicas y dar solución a los problemas de conducta (López, 2016; Torres, 2012). Sin embargo, la efectividad de estas técnicas no ha sido demostrada, y los problemas de conducta persisten.

Los programas basados en los principios y técnicas del análisis conductual aplicado han resultado ser efectivos para reducir los problemas de conducta, ya que utilizan el reforzamiento positivo (el elogio), el castigo positivo (la corrección, la reprimenda), castigo negativo (el costo de la respuesta, tiempo fuera), la extinción (ignorar conducta inadecuada), el control de estímulos (establecimiento de reglas), el reforzamiento diferencial de tasas bajas, el reforzamiento diferencial de tasas altas, el reforzamiento diferencial de otras conductas, el reforzamiento diferencial de conductas incompatibles (p.ej.. estar sentado en lugar de estar de pie) entre otros (Corsi et al., 2009; Morales y Vázquez, 2014; Mendoza y Pedroza, 2015). Además, estos principios y técnicas han mostrado su efectividad para promover el involucramiento en actividades académicas, conductas prosociales, (Corsi et al., 2009; Mendoza y Pedroza, 2014; 2015) y un sinnúmero de comportamientos.

Sin embargo, estos principios y técnicas se aplican en contingencias individuales, es decir que atienden la conducta de un estudiante, lo que resulta complicado en un salón de clases donde se suele tener varios estudiantes (Ruiz, Pino, y Herruzco, 2006). Por lo que la utilización de contingencias individuales resulta menos práctico y más costoso para el docente; y requiere que el docente invierta más tiempo en poner orden en la clase. Las contingencias orientadas al grupo son una alternativa para reducir los problemas de conducta en el salón de clases, ya que los estudiantes mismos regulan el comportamiento de sus pares (Litow y Pumroy, 1975).

Las contingencias orientadas al grupo son un conjunto de técnicas operantes que se aplican para el manejo del comportamiento grupal, se describe como un procedimiento en el que una conducta preestablecida supone una consecuencia, ya sea una ganancia o pérdida de un reforzador basada en el comportamiento de un individuo dentro del grupo (Litow y

Pumroy,1975; Cooper, Heron y Heward, 1987). Utilizar contingencias orientadas al grupo resulta ser más económico, práctico, efectivo, y sobre todo eficiente ya que utiliza los pares del grupo para controlar y mejorar el comportamiento de los niños en el aula, así mismo elimina las consecuencias sociales que refuerzan el comportamiento no deseado en los niños (Litow y Pumroy, 1975; Tingstrom, Sterling-Turner, y Wilczynski, 2006), reduce el tiempo que el docente dedica al manejo de la clase, facilita la interacción social y promueve comportamientos apropiados (Ruiz et al., 2006). Además, representan una forma de prevención universal (NIDA, 2011).

Las contingencias orientadas al grupo se clasifican en tres tipos: Sistema de contingencias orientados al grupo dependientes, independientes e interdependientes. En primer lugar, el sistema de contingencias dependiente se establece cuando las mismas contingencias de respuesta están vigentes simultáneamente para todos los miembros del grupo, pero se aplican solo a las actuaciones de uno o más miembros seleccionados del grupo, es así que el desempeño de los miembros seleccionados determina la consecuencia para todo el grupo. En segundo lugar, el sistema de contingencias independiente se establece cuando las mismas contingencias de respuesta están vigentes simultáneamente para todos los miembros del grupo, pero se aplican a las actuaciones de forma individual, es decir, que la consecuencia depende del desempeño o resultado de cada miembro y no de otros miembros del grupo. Y, en tercer lugar, el sistema de contingencias interdependiente se establece cuando las mismas contingencias de respuesta están en vigencia simultáneamente para todos los miembros del grupo, pero se aplican a un nivel de desempeño grupal, es decir que la consecuencia depende de un nivel de desempeño grupal. Se han utilizado tres tipos de niveles de desempeño grupal (Litow y Pumroy,1975). De los tres tipos de sistemas de contingencia

orientados al grupo, el sistema de contingencias orientado al grupo interdependiente ha recibido la evaluación empírica más reciente en el aula y tiene alta validez social entre los docentes y estudiantes (Tingstrom et al., 2006; Ruiz et al., 2006; Joslyn et al., 2019).

Contingencias Orientadas al grupo Interdependientes “Juego de la Buena Conducta”

El Juego de la Buena Conducta (por sus siglas en inglés como GBG), es un tipo de contingencia grupal interdependiente, con evidencia sólida de su efectividad en diversas poblaciones (con déficit de atención e hiperactividad, problemas emocionales y cognitivos, capacidades diferentes), escenarios (salones de clase, salas de hospitales, bibliotecas, patio de escuelas), diversos contextos culturales (anglosajones, americanos, haitianos, españoles, chinos), diversos grados escolares (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y universidad) y en diferentes materias (matemáticas, literatura, historia, inglés, ciencias, artes, lingüística; Tingstrom et al., 2006; Flower et al., 2014; Bowman-Perrott et al., 2016; Joslyn et al., 2019).

El Juego de la Buena Conducta es una intervención propuesta e implementada por Barrish, Saunders, y Wolf (1969), cuyo objetivo era reducir las conductas disruptivas más frecuentes en el aula (estar fuera de su asiento y hablar cuando no está permitido) y comprobar los efectos de las técnicas de intervención. Dicha intervención consistió en dividir a los estudiantes de cuarto grado en dos equipos durante las clases de matemáticas y lectura, publicar las reglas basadas en la conducta objetivo en este caso se contó con 11 reglas, por ejemplo: nadie podía estar fuera de su asiento, nadie debía levantarse de su asiento para hablar con el compañero, entre otras. Durante la sesión se identificó a los miembros que rompían las reglas y se asignó una marca en la pizarra del equipo al que pertenecía dicho estudiante. Al finalizar la sesión se recompensó al equipo que acumuló menos de cinco marcas o

ninguna, mientras que al equipo que no había logrado la meta perdió los privilegios y continuó trabajando. Como resultado se encontró un cambio confiable del efecto en las conductas: estar fuera de su lugar con una reducción del 73% y para hablar del 77%, con respecto a su línea base.

Uno de los aspectos más destacado del procedimiento es que todos los equipos pueden ganar, si entre todos cumplen el criterio señalado del número de conductas permitido para cada sesión o juego. Además, pueden obtener reforzadores no sólo por cada juego, sino que también podrán recibir refuerzos diarios y semanales.

El GBG es efectivo en un sinnúmero de problemas de conducta como: hablar cuando no está permitido, levantarse del asiento, incumplimiento de reglas, agresión física y verbal, principalmente (Tingstrom, 2006; Ruiz, 2006; Ortiz et al, 2016; Bowman-Perrott et al., 2016; Joslyn et al., 2019). Por ejemplo, en la revisión que realizó Flower et al. (2014) de los 21 estudios revisados, 8 abordaron el comportamiento disruptivo, 6 comportamiento fuera de tarea / en tarea, 5 agresión, 4 hablar cuando no está permitido, 4 comportamiento fuera del asiento, 2 la aceptación y el rechazo de pares, 2 la violación de reglas, 1 comportamientos antisociales negativos, 1 interacciones sociales apropiadas e inapropiadas, 1 comportamiento de externalización, y 1 palabrotas o comentarios negativos. A fin de reducir los problemas de conducta en el aula y con base a la evidencia que muestra cambios significativos en la reducción de los problemas de conducta, en este estudio se planea implementar el GBG.

Por lo que se refiere al involucramiento en la actividad académica el GBG ha demostrado su efectividad mejorando el rendimiento académico, la participación académica, promoviendo aumentos en la conducta de estar en la tarea, prestar atención a las actividades académicas y finalizar tareas (Bowman-Perrott et al., 2016; Ashwort et al. 2020). Por

ejemplo, Weis, Osborne y Dean (2015) evaluaron la efectividad del GBG en las materias de lectura y matemáticas, participaron 949 de estudiantes de escuelas primarias que habían recibido la intervención diariamente durante un año académico, dividieron a los participantes en dos grupos: los grupos con intervención y los grupos controles. Encontraron que los estudiantes en la condición GBG obtuvieron puntajes más altos en lectura ($M = 188.97$) y matemáticas ($M = 192.11$) en comparación a los grupos controles ($M = 186.12$, $M = 188.31$).

Otro ejemplo lo dan Fallon, Marcotte, y Ferron (2019) introdujeron sistemáticamente el GBG durante el tiempo de practica de escritura en dos grupos de primero y segundo grado, y se eligió a tres niños de cada grupo. Los resultados indicaron grandes aumentos en la participación académica: el primer grupo obtuvo un aumento del 22.36 y el segundo grupo de 13.72; y disminuciones en el comportamiento disruptivo: primer grupo reducción del 13.65 y el segundo grupo del 12.98 cuando se jugó el GBG. Para la producción de escritura, los estudiantes objetivo demostraron una mejora modesta en la cantidad de palabras escritas y la precisión de la escritura cuando se jugó el juego.

Sin embargo, existen muy pocos estudios que den evidencia de la efectividad del GBG con respecto al involucramiento en la actividad académica. Entendiendo el involucramiento en la actividad académica como un compromiso activo para prestar atención, cumplir con trabajos, reglas e instrucciones (Arguedas, 2010). Por ejemplo, Dion et al. (2011) realizaron un estudio comparando la efectividad de la tutoría entre pares y el GBG en función de las habilidades de lectura y la atención de los estudiantes. Participaron 58 docentes de primer grado de primaria que fueron divididos en tres grupos: 20 maestros de control, 20 maestros de tutoría entre pares y 18 maestros combinados. En la condición de tutoría exclusiva entre pares, los maestros fueron capacitados para implementar actividades

de lectura mediadas por pares, pero continuaron manejando el comportamiento de los estudiantes como lo hacían normalmente. En la condición combinada, los maestros fueron capacitados para implementar tanto las actividades de tutoría entre pares como una adaptación del GBG para aumentar la atención de los estudiantes durante las lecciones regulares de lectura. Los resultados indicaron que la tutoría entre pares ayudo a los estudiantes a mejorar sus habilidades de lectura ($M=26.7$) en relación a la combinación ($M=22.2$). Por su parte la atención de los estudiantes fue mayor cuando el GBG se implementó ($M=0.84$) en relación a la tutoría entre pares ($M=0.69$). Además, el profesor presentó mayor atención durante la tutoría entre pares ($M=11.6$) que en su contra parte GBG ($M=11.5$). En cuanto a la comprensión ambas intervenciones (tutoría entre pares y GBG) fueron efectivas.

Los estudios que existen como estos (Leflot et al.,2013; Ashworth, 2020) han demostrado cambios robustos con cierta variabilidad (Ruiz et al, 2006). Por lo que este estudio busca evaluar el involucramiento en actividades académicas durante la implementación del GBG.

Con respecto a la constitución del GBG la versión tradicional tiene los siguientes componentes: (a) asignar estudiantes a equipos, (b) dar puntos a equipos que exhiben comportamientos inapropiados, y (c) recompensar al equipo que acumuló el menor número de puntos (es decir, el equipo que exhibe menos cantidad de problemas de comportamiento). Dependiendo de cómo esté configurado el GBG, más de un equipo puede ganar si se alcanza el criterio para ganar (por ejemplo, cinco puntos o menos; Bowman-Perrott et al.,2016). Y se enfoca en la conducta inapropiada, es decir el incumplimiento de las reglas, centrado en el reforzamiento diferencial de tasas bajas (DRL) por el cual el grupo gana tiempo libre u otros

reforzadores, cuando el número de respuestas inapropiadas en un período de tiempo especificado es inferior o igual a un nivel de criterio establecido (Litow y Pumroy, 1975; Tingstrom, 2006). En particular, Barrish et al., (1969) otorgo el derecho de llevar puestas tarjetas de victoria, poner una estrella en un panel específico o tener treinta minutos de tiempo libre al final de la mañana, si y solo si el equipo lograba tener cinco o menos marcas al finalizar la sesión. Es así, que para obtener la recompensa al término de la sesión se aplica el castigo positivo: si el niño rompe una regla (conducta inapropiada) se otorga una marca o punto en la pizarra y con ello se pierde la oportunidad de recibir la recompensa.

Sin embargo, en recientes años se han propuesto modificaciones al GBG promoviendo nuevas versiones. Estas versiones proponen un cambio de objetivo enfocándose en el comportamiento apropiado centrado en el reforzamiento diferencial de conducta incompatible (DRI) o conducta alterna (DRA) basado en un criterio suficiente de conducta apropiada (Tingstrom, 2006; Cheatham et al., 2017; Galbraith y Normand, 2017). Por ejemplo, Wahl et al. (2016) implementaron una versión modificada del GBG, durante la intervención los docentes realizaban un escaneo del grupo, cada que observaban que todos los miembros del equipo permanecían en la tarea y siguiendo las reglas otorgaban un punto, para ganar la recompensa los grupos tenían que conseguir mínimo dos puntos. Es así que para obtener la recompensa se aplica el reforzamiento positivo: si el niño realiza un comportamiento apropiado o sigue las reglas se otorga un punto, marca, elogio o alabanza, garantizando acceso a la recompensa.

El uso de reforzamiento positivo fomenta la conducta positiva, el rendimiento escolar, la motivación académica y la formación de lazos fuertes con la escuela (NIDA, 2004; Apolo-Morán y Vera - Miranda, 2018; Lynch y Keenan, 2018), algunos recursos utilizados como

reforzamiento son: elogios, comentarios, atención del docente, apoyo y aceptación de compañeros, privilegios, puntos, entre otros (Tingstrom, 2006; Ruiz, 2006; Flower et al., 2014; Bowman-Perrott et al., 2016; Joslyn et al., 2019; Groves y Austin, 2019). Particularmente se ha observado que el uso del elogio reduce el número de reprimendas. Por ejemplo, Rubow, Vollmer y Joslyn, (2018) evaluaron los efectos de las declaraciones de elogio y el uso de reprimendas en dos grupos de un centro de aprendizaje alternativo durante la implementación del GBG. En cuanto a las declaraciones de elogio encontraron que en ambos grupos hubo aumentos en la proporción de elogios y disminución del uso de reprimendas durante el GBG, puesto que el grupo 1 mostró un aumento del 59.1% de elogios y el grupo 2 un aumento del 83.9% de elogios en relación a su línea base.

Sin embargo, los docentes muy rara vez muestran estas conductas. Para muestra Lynch y Keenan (2018) evaluaron la efectividad del GBG en tres grupos de una escuela secundaria, utilizaron un diseño ABAB, la segunda vez que introdujeron la intervención pidieron a los docentes que dieran comentarios positivos a sus alumnos por conducta apropiada. Lo que encontraron fue que los comentarios positivos de los docentes a los estudiantes fueron casi del 0.5% de ocurrencia.

Con respecto a las versiones que se enfocan en el incumplimiento de reglas se ha propuesto la utilización de costo de respuesta. En particular Tanol et al. (2010) utilizó una variación del GBG para disminuir el número de infracciones de las reglas en dos grupos de un jardín de niños, dicha variación consistió en la implementación del costo de respuesta durante el juego, es decir ante cada infracción de la regla el docente retiraba una estrella del cartel del equipo (atención en la violación de reglas). Los resultados muestran que durante implementación del costo de respuesta en el grupo 1 las infracciones de las reglas cayeron

por debajo del 30% de los intervalos y continuaron disminuyendo a lo largo de la condición. Por su parte en el grupo 2 las infracciones a las reglas se redujeron aproximadamente el 25% y permanecieron en ese nivel durante toda la condición.

En recientes estudios (Cheatham et al., 2017; Galbraith y Normand, 2017; Groves y Austin, 2017; Wahl et al., 2016; Tanol et al., 2010) se ha evaluado la efectividad de las versiones del GBG. En particular el uso de costo de respuesta y el reforzamiento positivo, como muestra, Wright y McCurdy (2011) compararon dos versiones una utilizaba el costo de respuesta y la otra el reforzamiento positivo, para ello participaron dos grupos de educación primaria durante la clase de artes del lenguaje. En ambas condiciones evaluaron el comportamiento disruptivo y el comportamiento de estar en la tarea. Encontraron que ambas versiones disminuyeron el comportamiento disruptivo y aumentaron el comportamiento de estar en la tarea, aunque la versión del reforzamiento positivo mostró mayores aumentos para el comportamiento de estar en la tarea con poca variabilidad, para el grupo 1 hubo un aumento del 7.79 % y para el grupo 2 del 20.51% con respecto al costo de respuesta.

Así que se ha encontrado que la utilización de costo de respuesta y reforzamiento positivo tienen efectos similares en la reducción de la conducta disruptiva y el incremento en la conducta de estar en la tarea, además muestran mayor aceptación por los docentes y los estudiantes. Por consiguiente, en este estudio se planea utilizar el reforzamiento positivo para incrementar el involucramiento en la actividad académica otorgando elogios y puntos; y el costo de respuesta para reducir los problemas de conducta retirando puntos.

Con respecto a la capacitación en el procedimiento del GBG estos estudios (Dion et al., 2011; Lannie y McCurdy, 2007; Leflot et al., 2013; Tanol et al., 2010) han utilizado una

combinación de clase para explicar el procedimiento y seguimiento con comentarios al docente sobre la implementación, capacitaciones breves donde explican los procedimientos, incluyendo juego de roles y comentarios en 90 minutos y algunos otros realizan capacitaciones intensivas donde enseñaban, modelaban, practicaban y retroalimentaban la implementación. Por ejemplo, Leflot et al. (2010) entregó a los agentes de cambio un manual, brindo tres entrenamientos de medio día y 10 observaciones de una hora de su implementación. Donaldson et al. (2011) incluyó al experimentador para que modelará la implementación del GBG en presencia del docente, antes de que el docente asumiera la responsabilidad del GBG.

La capacitación del docente es elemental para la implementación y efectividad del programa (Poduska, y Kurki, 2014; González y Pedroza, 2015). Por lo tanto se pretende capacitar a los docentes a través de la explicación, modelamiento, ensayos conductuales y retroalimentación de los procedimientos.

Debido a que los problemas de conducta están relacionados con el bajo involucramiento en la actividad académica, el mantenimiento y persistencia de los problemas de conducta dependen de las contingencias establecidas en el aula por el docente y pares, los docentes carecen de estrategias para manejar los problemas de conducta, las contingencias orientadas al grupo interdependientes son efectivas para reducir los problemas de conducta en sus diversas versiones y que existen pocos estudios que evalúen la efectividad en el involucramiento en actividades académicas utilizando el costo de respuesta y reforzamiento positivo. El objetivo de este estudio es aumentar el involucramiento de los niños en la actividad académica y reducir la conducta disruptiva en función de un programa de intervención conductual infantil basado en una versión del Juego de la Buena Conducta

(GBG); para evaluar con mayor precisión la efectividad de este programa se recabará información del involucramiento en la actividad académica y conducta disruptiva de estudiantes objetivo como lo realizó Fallon et al. (2019).

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a las condiciones expresadas por los encargados de la escuela. Se trabajó con cuatro grupos de primer grado de dos escuelas primarias públicas de la Ciudad de México y sus respectivas profesoras, aproximadamente se trabajó con 109 niños, cuya edad osciló entre los seis y siete años. La Tabla 1 muestra la proporción de participantes en función del sexo y promedio de participantes por sesión durante el programa.

Tabla 1.
Proporción de niños por grupo, en función del sexo, promedio de participantes por sesión y desviación estándar.

Grupo	N	Sexo		Participantes por sesión	
		Hombres M	Mujeres M	M	DE
1	31	11.46	15.23	26.69	2.42
2	30	12.19	15	27.18	2.19
3	24	11.13	8.56	19.68	2.89
4	24	10.25	8.06	18.31	3.75
Total	109	45.03	46.85	91.86	

El permiso para llevar a cabo la implementación de la intervención dentro de la escuela fue otorgado por la autoridad de cada plantel; así mismo cada uno de los profesores firmó un consentimiento informado donde aceptaba participar en el proyecto, afirmando que tenían conocimiento de la duración de su participación, que los datos serían recabados por medio de observación, serían usados con fines de investigación y difusión cuidando la identidad y confidencialidad de la información. Así mismo se especificó que tenían derecho a declinar el uso de su información y participación en cualquier momento del estudio sin perjudicar su intervención en el plan de tratamiento. El estudio no otorgó ningún tipo de incentivo a los participantes, pero se les explicó el beneficio social de su participación en la implementación de estrategias efectivas para reducir y prevenir los problemas de conducta en el salón de clases. Finalmente, se les otorgó información del contacto para recibir información adicional con respecto a la atención psicológica.

Para medir el impacto de la intervención de manera individual se seleccionaron dos estudiantes objetivo por cada grupo; sin embargo, debido a las problemáticas en clase en el grupo 2 se eligió un niño más por petición de la profesora. Los niños focales fueron nominados por el profesor con bajo involucramiento en las actividades académicas y problemas de conducta como interrumpir, burlarse de sus compañeros, platicar y levantarse de su lugar, cuando no estaba permitido, salirse del salón, etc. A partir de este criterio se obtuvo un total de dos niñas y siete niños. La Tabla 2 muestra una breve descripción de cada estudiante objetivo, para cuidar la confidencialidad de los datos se cambiaron sus nombres.

Tabla 2*Descripción de los niños focales por grupo.*

Grupo	Nombre	Descripción
1	Ana	Una niña nominada por la profesora como distraída, inquieta, platicadora y que con frecuencia se levantaba del asiento sin permiso.
1	Luis	Un niño que se levantaba de su asiento constantemente y salía del salón.
2	Ángel	Un niño nominado por hablar solo, permanecer de pie durante la clase y problemas para poner atención.
2	Ignacio	Un niño que lloraba y se tiraba al piso al no terminar las actividades académicas, pasaba tiempo sacando punta a los lápices y colores, colocaba cada uno en orden dentro de su lapicera, además se burlaba de uno de sus compañeros en particular.
2	Andrés	Un niño que platicaba con sus compañeros y se levantaba de su asiento constantemente, hablaba solo y gran parte de su tiempo lo invertía pasando las hojas de su cuaderno.
3	Pedro	Un niño que salía del salón de clase sin autorización, se levantaba de su asiento y platicaba con sus compañeros con frecuencia, se burlaba de sus compañeros e interrumpía la actividad de sus compañeros al realizar ruidos y al jugar en clase.
3	Benjamín	Un niño que se levantaba de su asiento y platicaba con sus compañeros constantemente, además de vez en cuando salía del salón sin autorización.
4	Mariana	una niña que se levantaba de su asiento, platicaba con sus compañeras con frecuencia y jugaba en clase, mientras los demás trabajaban ella pasaba el tiempo observándolos, además no terminaba los trabajos designados por la maestra
4	Juan	Un niño nominado por la profesora como distraído, la mayor parte del tiempo la pasaba jugando con los colores, coloreando y guardando los colores, de vez en cuando pintando, se levantaba de su asiento y platicaba con algunos compañeros.

Instrumentos

Sistema de Observación Directa. El sistema está constituido por dos registros: grupal e individual. El primero consiste en un registro de muestreo de tiempo de Actividad Planeada (Placheck) para estimar el número de participantes involucrado en la ocurrencia de un comportamiento operacionalmente definido, en todo el grupo. Es decir, se obtiene el

porcentaje estimado de participantes involucrado en cada conducta, momento a momento, durante toda la sesión. El registro está conformado por 30 intervalos de 20 segundos para un total de 10 minutos de observación (véase Anexo 2). Las conductas que se registraron fueron: Involucramiento en la actividad académica y Conducta Disruptiva que se subdivide en conducta aislada, conducta de Interacción y conducta agresiva (véase Anexo 1). Para obtener el porcentaje estimado de participantes en cada conducta durante los 10 minutos se realiza lo siguiente: el número de participantes que ejecutaron una conducta se divide entre el número total de participantes presentes por cada 20 segundos y al final se obtiene el promedio para los 10 minutos; el número resultante se multiplica por 100 para obtener el porcentaje de participantes que se encontraban emitiendo cada conducta meta (Cooper, Heron, y Heward, 1987). Por ejemplo, en un intervalo había 13 estudiantes involucrados en la actividad académica, este número se dividía entre el total de estudiantes que se encontraban presentes en ese intervalo en este caso 26 dando un resultado de 0.5, al finalizar se sumaban todos los intervalos y se dividían entre los 30 intervalos totales, y este resultado se multiplicaba por 100 para obtener el porcentaje.

El segundo registro era uno de intervalo total de tiempo, para la observación del estudiante objetivo, que proporcionaba una estimación del número de ocurrencias y la duración de las conductas. En este tipo de registro, después de observar y al final de cada intervalo, el observador registraba la conducta objetivo solo si ocurría durante todo el intervalo. El registro consistió en 60 intervalos de 10 segundos con un total de 10 minutos de observación por cada estudiante objetivo (véase Anexo 3). Las categorías que se registran son las mismas del registro grupal (véase Anexo 1). Los datos recopilados con el registro de intervalo completo se reportan como el porcentaje total de los intervalos en los que se registró el comportamiento objetivo (Cooper et al., 1987), para ello se suman todos los intervalos

completos multiplicado por 100 y dividido entre los 60 intervalos totales, es decir que si Luis permaneció involucrado en la actividad académica 5 intervalos este se multiplico por 100 y se dividió entre los 60 intervalos obteniendo un porcentaje del 8.33.

En cada salón hubo dos observadores colocados en la parte posterior de las bancas en contraparte al pizarrón. Para obtener la fiabilidad del dato conductual se obtuvo la concordancia entre observadores, comparando casilla por casilla (Intervalos), evaluando así acuerdos y desacuerdos mediante la fórmula: total de acuerdos que se dividió entre el número de acuerdos más el número de desacuerdos multiplicado por 100. Considerando solo aquellos registros cuya concordancia fue igual o mayor al 80%.

Adicionalmente se utilizaron dos tableros (Uno morado y otro azul) colocados en un lugar visible, materiales que visualmente eran diferentes para cada equipo y facilitar su discriminación. Cada tablero contaba con 10 puntos (caritas amarillas), el profesor contaba con 10 puntos (caritas naranjas) y un papel bond que contenía las reglas.

Procedimiento

Para evaluar la relación funcional entre las variables del estudio, se utilizó un diseño de caso único en su forma básica A-B para trabajar con los niños focales y línea base múltiple entre sujetos (DLBM entre sujetos) para trabajar con los diferentes grupos. Para el análisis de los efectos sobre el involucramiento en la actividad académica se utilizó un modelo 2x2x3 como se observar en la Tabla 3.

Tabla 3*Modelo 2x2x3 del % promedio de estudiantes en Involucramiento en la Actividad Académica*

Momento	Grupo	Línea Base			Intervención		
		Antepen	Penúltima	Última	Antepen	Penúltima	Última
Antes	1	0.61	0.54	0.52	0.9	0.82	0.88
	2	0.81	0.79	0.79	0.92	0.91	0.93
Después	3	0.75	0.84	0.72	0.91	0.88	0.92
	4	0.63	0.65	0.9	0.91	0.92	0.7

La intervención consistió en dos fases A y B. Durante la línea base (A) e Intervención (B) se aplicó el sistema de observación directa. Para los grupos 1 y 2 el sistema de observación se aplicó antes de las 10:30 horas del recreo y para los grupos 3 y 4 el sistema de observación directa se aplicó después de las 11: 00 a.m. al terminar la hora de recreo.

En la fase A se hizo el registro grupal e individual, se indagó sobre los problemas de conducta más frecuentes y se recabó información de los estudiantes objetivo. Debido a que las conductas objetivo demandaban atención inmediata las sesiones de línea base tuvieron una duración de cinco sesiones subsecuentes para los grupos 1 y 2, y seis sesiones consecutivas para los grupos 3 y 4. Cada sesión tenía una duración de 40 minutos aproximadamente, durante estas sesiones el docente impartió sus clases de manera rutinaria.

En la fase B se realizó un entrenamiento a la docente en habilidades de manejo conductual con énfasis en la versión del GBG y se implementó la versión del GBG en el salón de clases.

El entrenamiento consistió en explicar los procedimientos derivados de los principios básicos del comportamiento y algunas consideraciones a tener en cuenta para promover el cambio en el aula. Se abordaron los siguientes temas: Triple contingencia, reforzamiento positivo como el elogio, castigo positivo como la reprimenda, castigo negativo como el costo de respuesta y pérdida de privilegios, extinción de la conducta mantenida por reforzamiento

positivo, control de estímulos, tipos de reforzadores, procedimientos para incrementar conducta deseable, seguimiento de instrucciones, reglas para otorgar consecuencias y reforzadores, se abordaron otros temas como solución de problemas y contrato conductual. Para la aplicación del programa se hizo énfasis en el costo de respuesta y el reforzamiento positivo, como se especifica a continuación: Reforzamiento positivo al entregar puntos amarillos acompañado de reforzamiento social cuando seguían las reglas del salón, así como en la entrega de la recompensa final si se cumplía con el requisito que era obtener el mayor o igual a cinco puntos; y castigo negativo al retirar puntos amarillos del tablero al momento de romper las reglas y la pérdida de la recompensa final. Debido a las diversas actividades que tienen las docentes el entrenamiento tuvo una duración de cinco horas aproximadamente, en un horario variable. En el entrenamiento se modelaron las habilidades y se realizaron ensayos conductuales, además se solicitó a la profesora no aplicar estas habilidades en el aula hasta previo aviso.

El periodo de intervención tuvo una duración de ocho sesiones para el grupo 1, once sesiones para el grupo 2 y 10 sesiones para los grupos 3 y 4. La aplicación consistió en colocar los tableros y el papel bond con las reglas sobre la pared, se dieron los puntos naranjas a la docente, los observadores se colocaron en la parte posterior del salón para observar y registrar las conductas meta. La docente explicó que se jugaría el juego de la buena conducta, para ello dividió al grupo en dos equipos, señaló los tableros y las reglas, explicó las reglas y pidió que las repitieran, explicó en qué consistiría el juego, mencionó las consecuencias e inició el juego. Mientras la docente seguía con sus actividades planeadas, observaba la conducta de los equipos y de los estudiantes objetivo, si detectaba el seguimiento de reglas y el involucramiento en las actividades académicas elogiaba el comportamiento y otorgaba un punto al equipo, y si detectaba la infracción de las reglas detenía el juego, proporcionaba una

reprimenda y retiraba un punto del tablero correspondiente al equipo, para seguir con el juego. El juego concluyó haciendo el recuento de los puntos, para ello los equipos debían poseer mínimo cinco puntos o más, luego se mencionó al equipo ganador y se otorgó la recompensa al equipo ganador mientras el otro equipo permanecía en las actividades planeadas.

El reforzador que se entregaba al final de cada sesión de la intervención era elegido por la docente, según los recursos disponibles procurando no entregar reforzadores materiales y comestibles como golosinas o dulces. La recompensa preferida por los niños y la docente fue el tiempo libre donde los niños jugaban con plastilina, pintaban y jugaban con piezas. En el caso de los grupos 1 y 2 las docentes preferían dejar salir a los niños 10 minutos antes a la hora de recreo.

Las reglas a seguir dentro de los cuatro grupos durante la intervención fueron: Permanecer sentados en su lugar, permanecer callados durante la clase y levantar la mano para hablar.

Análisis de datos. Los datos se analizaron mediante el análisis visual, análisis estadísticos y tamaños del efecto. Desde la metodología del Análisis Conductual Aplicado el impacto de la intervención se mide con base a la robustez de los cambios generados (Baer, 1977). Por lo que el análisis visual incluyó el análisis de cambios en el nivel, la tendencia y la variabilidad en las variables dependientes graficadas en cada fase (Horner et al., 2005). Para graficar los resultados se calculó el porcentaje estimado de estudiantes involucrados en la conducta en cada fase (línea base e intervención) y el porcentaje que permanece el estudiante objetivo en cada conducta meta.

Con respecto los análisis estadísticos se llevaron a cabo análisis descriptivos referentes a promedios y desviaciones estándar. Para estimar la diferencia entre fases, las sesiones y el momento de la toma de datos con respecto al involucramiento en la actividad académica en los cuatro grupos se utilizó un Análisis de Varianza (ANOVA) de un Factor. Todos los análisis se realizaron a través del paquete estadístico IBM SPSS® versión 25 para Windows ®. Se estableció un nivel de significancia menor a p menor a 0.05.

En cuanto al tamaño del efecto se usó el índice de no solapamiento de todos los pares (nonoverlapofallpairs o NAP) que fue desarrollado por Parker y Vannest (2009). Este índice tiene en cuenta todos los solapamientos posibles entre la línea base y el tratamiento, ya que compara por pares todos los datos de ambas fases. Para calcular el índice NAP se compara cada dato de la línea base contra cada dato de la intervención. En particular, para el involucramiento en la actividad académica se esperaba un incremento, por lo que se consideró no solapamiento si los datos estaban por encima del valor estimado (N=0), y solapamiento si los datos estaban por debajo del valor estimado (O=1), así como empate si tenía el mismo valor (T=0.5). En el caso de conducta disruptiva se esperaba una disminución, por lo que se consideró no solapamiento si los datos estaban por debajo del valor estimado (N=0), y solapamiento si los datos estaban por encima del valor estimado (O=1), así como empate si tenía el mismo valor (T=0.5). La fórmula general para el cálculo del índice es: $(N_A \times N_B) - \text{Suma de superposición} / (N_A \times N_B)$. Se considera un tratamiento muy efectivo cuando el resultado de la fórmula está entre el .93 y 1.00; se considera un efecto medio cuando los resultados están entre .66 y .92 y los resultados que están entre 0 y .65 son considerados un efecto débil.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante el análisis visual, el análisis estadístico y los tamaños del efecto respecto al involucramiento en la actividad académica y la conducta disruptiva del grupo y los estudiantes objetivo. En la Tabla 4 se informan las medias (M), desviaciones estándar (DE) y el tamaño del efecto para las variables.

Tabla 4.

Media (M) y desviación estándar (SD) para la conducta de involucramiento en la actividad académica y conducta disruptiva por fase, así como el tamaño del efecto.

	<i>M(DE)</i>		Tamaño del efecto
	Línea Base	Intervención	<i>NAP</i>
Grupo 1			
Involucramiento en la actividad académica	58.07(0.071)	83.11(0.088)	0.97
Conducta Disruptiva	42.51(0.064)	14.85(0.054)	0.1
Grupo 2			
Involucramiento en la actividad académica	77.86(0.063)	90.26(0.044)	0.96
Conducta Disruptiva	21.94(0.064)	9.74(0.044)	0.96
Grupo 3			
Involucramiento en la actividad académica	69.63(0.11)	87.72(0.077)	0.90
Conducta Disruptiva	30.37(0.118)	12.28(0.77)	0.93
Grupo 4			
Involucramiento en la actividad académica	76.13(0.17)	90.20(0.080)	0.78
Conducta Disruptiva	23.87(0.176)	09.80(0.080)	0.78

Involucramiento en la actividad académica y Conducta Disruptiva de los grupos.

La Figura 1 representa el porcentaje de estudiantes que se involucran en la actividad académica y en la conducta disruptiva durante el programa. Para el grupo 1 el comportamiento de los estudiantes en el involucramiento en la actividad académica ($M=58.07$, $DE=0.071$) y la conducta disruptiva ($M=42.51$, $DE=0.064$) fueron relativamente

estables y una tendencia contraria, ya que mientras una descendía la otra ascendía durante la línea base. La implementación del programa dio como resultado un cambio de nivel abrupto y tendencia de cambio temporal en el involucramiento en la actividad académica ($M=83.11$, $DE=0.071$) y la conducta disruptiva ($M=14.85$, $DE=0.054$). Para el grupo 2 el involucramiento en la actividad académica ($M=77.86$, $DE=0.063$) y la conducta disruptiva ($M=21.94$, $DE=0.064$) fueron estables y con una tendencia contraria durante la línea base. La implementación del programa resultó en un cambio de nivel demorado y tendencia de cambio demorada para el involucramiento en la actividad académica ($M=90.26$, $DE=0.044$) y la conducta disruptiva ($M=9.74$, $DE=0.044$). Para el grupo 3 el comportamiento de los estudiantes en el involucramiento en la actividad académica ($M=69.63$, $DE=0.11$) y la conducta disruptiva ($M=30.37$, $DE=0.118$) fueron relativamente variables y con una tendencia contraria durante la línea base. La implementación del programa dio como resultado un cambio de nivel retardado y tendencia de cambio demorada en el involucramiento en la actividad académica ($M=87.72$, $DE=0.077$) y la conducta disruptiva ($M=12.28$, $DE=0.77$). Y para el grupo 4 el involucramiento en la actividad académica ($M=76.13$, $DE=0.17$) y la conducta disruptiva ($M=23.87$, $DE=0.176$) fueron relativamente variables y con una tendencia contraria durante la línea base. La implementación del programa resultó en un cambio de nivel retardado y tendencia de cambio temporal para el involucramiento en la actividad académica ($M=90.20$, $DE=0.080$) y la conducta disruptiva ($M=9.80$, $DE=0.080$).

En cuanto al tamaño del efecto sobre el involucramiento en la actividad académica los grupos 1 y 2 obtuvieron un índice NAP de 0.97 y 0.96 lo que lo que indica que la intervención tuvo un muy buen efecto. Para los grupos 3 y 4 la intervención tuvo un efecto

medio, ya que el índice NAP fue de 0.90 y 0.78 respectivamente. Por su parte la intervención tuvo un muy buen efecto sobre la conducta disruptiva en los grupos 1,2 y 3, ya que obtuvieron un índice NAP de 1.0, 0.96 y 0.93 respectivamente. En lo que se refiere al grupo 4 este obtuvo un índice NAP de 0.78 lo que indica que la intervención tuvo un efecto medio (ver Tabla 4).

Asimismo, se encontró que hay diferencias entre línea base y tratamiento en las últimas tres sesiones para el involucramiento en la actividad académica ($F(1, 24) = 13.224$; $p < 0.01$.) Por otro lado, se encontró que entre los grupos no hay diferencias en los porcentajes del involucramiento en la actividad académica debidas al momento en que se tomó el registro, ya sea antes o después del recreo ($F(1, 24) = .384$; $p = .547$) véase tabla 5.

Tabla 5.
Prueba de Efectos intra sujetos

	<i>GL</i>	<i>Media Cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig</i>
Momento	1	.005	.384	.547
Sesión	2	.000	.021	.979
Medida	1	.178	13.224	.003
Momento*Sesión	2	.002	.185	.834
Momento*Medida	1	.013	.935	.353
Sesión*Medida	2	.003	.254	.780
Momento*Sesión*Medida	2	.009	.697	.517
Error	12	.013		
Total	24			

Sin embargo, al obtener las medias de los niños involucrados durante línea base e intervención antes y después de la hora de recreo, resulto que antes de la hora de recreo el 68% de los niños se involucró en las actividades académicas y después de la hora de recreo el

involucramiento en las actividades académicas fue del 73% durante la línea base. La implementación del programa dio como resultado que el involucramiento en la actividad académica antes de la hora de recreo fuera del 87% y después de la hora de recreo del 89%.

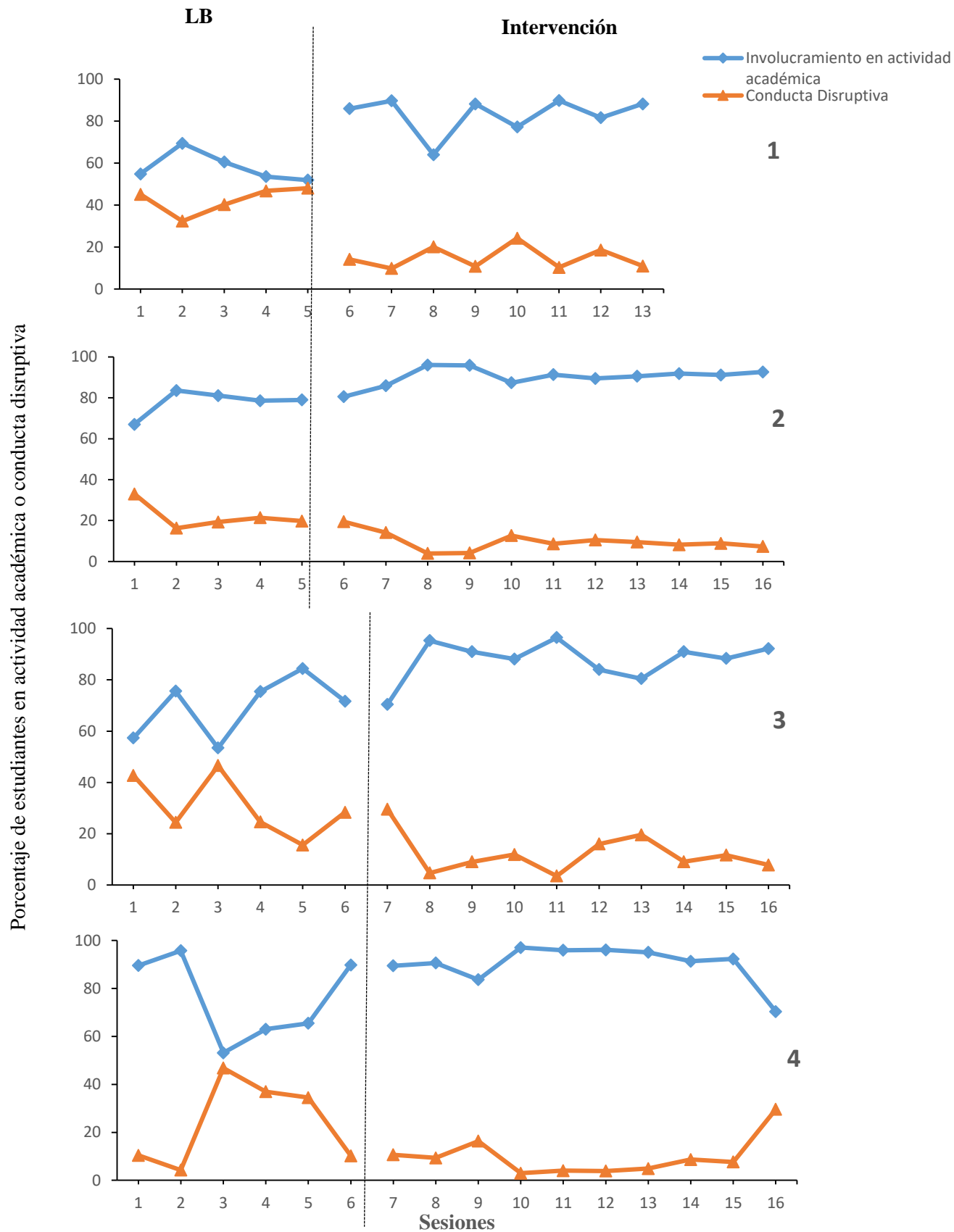


Figura 1. En las gráficas 1, 2, 3 y 4 se encuentra señalado en color azul el porcentaje estimado de estudiantes involucrados en la actividad académica y en color naranja el porcentaje estimado de estudiantes involucrados en la conducta disruptiva durante cada sesión de las fases línea base e intervención.

Cambios en la conducta de los Estudiantes Objetivo.

La Figura 2 y 3 representan el porcentaje de intervalos en los cuales los estudiantes objetivo del grupo 1, 2, 3 y 4 estaban en el involucramiento en la actividad académica y la conducta disruptiva antes y durante el programa. Durante la línea base todos los estudiantes objetivo presentaron conducta disruptiva por arriba del 20% de los intervalos y todos se involucraron en la actividad académicas por debajo del 80% de los intervalos ambas conductas fueron variables, excepto para Ana, Andrés, Ángel y Mariana. En el caso Ana el involucramiento en la actividad académica se encuentra casi aplanada entre el 50% y 38% de los intervalos, y la conducta disruptiva se encuentra por arriba del involucramiento académico sin superar el 70% de los intervalos, Ángel y Mariana muestran claramente estabilidad, crecimiento de la conducta disruptiva y disminución del involucramiento en la actividad académica. Andrés por su parte presenta casi el mismo porcentaje de intervalos en ambas conductas.

La implementación del programa mostró el incremento en el involucramiento en la actividad académica en todos los estudiantes objetivos excepto Ignacio, en cuanto a la conducta disruptiva todos presentaron disminuciones. Todos los estudiantes objetivo presentan cierta variabilidad. Sin embargo, en Ignacio la variabilidad que se observa en el involucramiento en la actividad académica tiene una tendencia por debajo del 60% de intervalos y por el contrario la conducta disruptiva aumenta. En el caso de Pedro y Benjamín después de las tres primeras sesiones de intervención empieza a mostrarse cambios abruptos en ambas conductas, con una tendencia contraria. A pesar de que Mariana presenta variabilidad a lo largo de la intervención logra tener estabilidad en tres sesiones subsecuentes en ambas conductas. Por su parte Andrés y Ángel presentaron patrones alternantes para ambas conductas a lo largo de la intervención. Sin embargo, en las últimas sesiones se

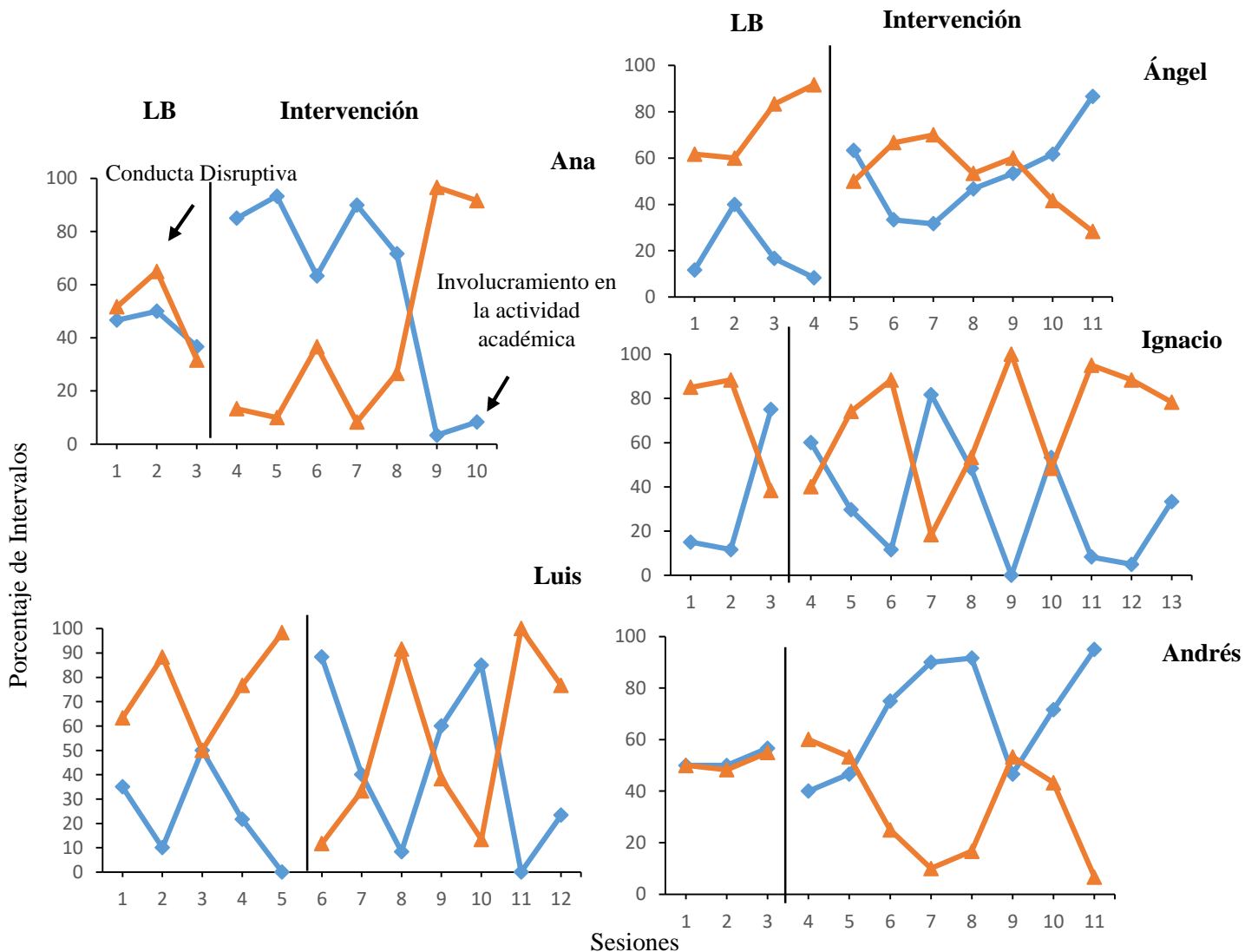


Figura 2. En las gráficas muestran el porcentaje de intervalos que los estudiantes objetivo de los grupos 1 y 2 se encuentran en el involucramiento en la actividad académica en color azul y la conducta disruptiva en color naranja durante cada sesión de las fases línea base e intervención.

observa un aumento acelerado del involucramiento en la actividad académica y disminución acelerada de la conducta disruptiva. En el caso de Ana el cambio de nivel fue abrupto y temporal, en las últimas dos sesiones hubo una caída del involucramiento en la actividad académica y un aumento de la conducta disruptiva. Parece ser que para Ignacio y Juan la implementación del programa no tuvo cambios de nivel y más bien se siguió presentando como de costumbre la conducta disruptiva y el involucramiento en actividades académicas.

Con respecto al tamaño del efecto cinco de los nueve estudiantes objetivo tuvieron un efecto medio sobre el involucramiento en la actividad académica, de los cuatro restantes tres (Ignacio, Andrés y Juan) tuvieron un efecto débil y Mariana tuvo un muy buen efecto. En cuanto a la conducta disruptiva seis de los nueve estudiantes objetivo tuvieron un efecto medio, de los tres restantes dos (Ignacio y Juan) tuvieron un efecto débil y Mariana tuvo un muy buen efecto.

A continuación, se revisa a detalle cada uno de los estudiantes objetivo. Para **Ana** la permanencia en el involucramiento en la actividad académica ($M=44.44$, $DE=6.94$) y la conducta disruptiva ($M=49.44$, $DE=16.78$) fueron ligeramente variables con una tendencia decreciente durante la línea base. Tras la introducción del programa el involucramiento en la

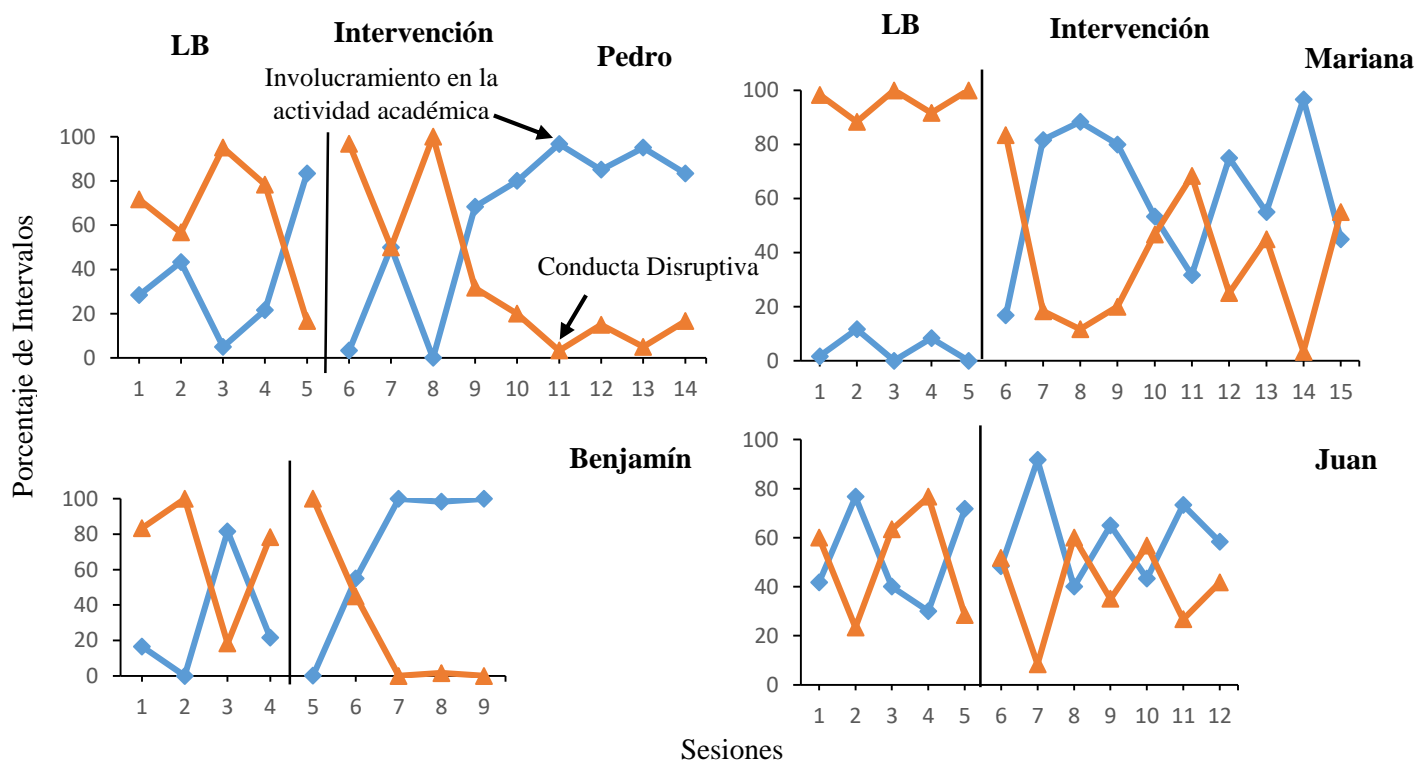


Figura 3. En las gráficas muestran el porcentaje de intervalos que los estudiantes objetivo de los grupos 3 y 4 se encuentran en el involucramiento en la actividad académica en color azul y la conducta disruptiva en color naranja durante cada sesión de las fases línea base e intervención.

actividad académica ($M=59.29$, $DE=37.99$) y la conducta disruptiva ($M=40.48$, $DE=38.04$) fueron variables, mostraron un nivel de cambio temporal y una tendencia de cambio temporal y contraria entre sí. El tamaño del efecto para el involucramiento en la actividad académica ($NAP= 0.71$) y la conducta disruptiva ($NAP=0.66$) fue medio (Ver Tabla 6).

En el caso de **Luis** la permanencia en el involucramiento en la actividad académica ($M=23.33$, $DE=19.83$) y la conducta disruptiva ($M=75.33$, $DE=19.27$) fueron variables y con una tendencia contraria durante la línea base. La implementación del programa resulto para el involucramiento en la actividad académica ($M=43.57$, $DE=35.48$) y la conducta disruptiva ($M=52.14$, $DE=36.84$) en variabilidad, un cambio de nivel temporal y una tendencia con cambio temporal. El tamaño del efecto para el involucramiento en la actividad académica ($NAP= 0.67$) y la conducta disruptiva ($NAP= 0.64$) fue medio (Ver Tabla 6).

Para **Ángel** la permanencia en el involucramiento en la actividad académica ($M=28.00$, $DE=23.32$) y la conducta disruptiva ($M=69.33$, $DE=17.42$) se presentaron con patrones alternantes y con tendencia contraria durante la línea base. Tras la introducción del programa el involucramiento en la actividad académica ($M=52.22$, $DE=20.43$) y la conducta disruptiva ($M=53.33$, $DE=15.88$) tuvieron un cambio de nivel temporal y una tendencia con cambio temporal y contraria. El tamaño del efecto para el involucramiento en la actividad académica ($NAP=0.76$) y la conducta disruptiva ($NAP= 0.71$) fue medio (Ver Tabla 6).

Con respecto a **Ignacio** la permanencia en el involucramiento en la actividad académica ($M=33.89$, $DE=35.64$) y la conducta disruptiva ($M=70.56$, $DE=27.95$) fueron estables en las dos primeras sesiones y con una tendencia contraria durante la línea base. La implementación del programa dio como resultado cambios variables en el involucramiento en la actividad académica ($M=33.13$, $DE=27.27$) y la conducta disruptiva ($M=68.57$, $DE=27.03$), con un cambio de nivel temporal y tendencia contraria. El tamaño del efecto para

el involucramiento en la actividad académica ($NAP= 0.45$) y la conducta disruptiva ($NAP= 0.46$) fue débil (Ver Tabla 6).

Para **Andrés** la permanencia en el involucramiento en la actividad académica ($M=52.22$, $DE=3.85$) y la conducta disruptiva ($M=51.11$, $DE=3.47$) fueron estables durante la línea base. Tras la introducción del programa el involucramiento en la actividad académica ($M=69.58$, $DE=22.39$) y la conducta disruptiva ($M=33.54$, $DE=21.43$) presentaron patrones alternantes, con un cambio de nivel temporal y tendencia temporal y contraria. El tamaño del efecto para el involucramiento en la actividad académica ($NAP=0.62$) fue débil y para la conducta disruptiva ($NAP=0.70$) fue medio (Ver Tabla 6).

Con respecto a **Pedro** la permanencia en el involucramiento en la actividad académica ($M=24.58$, $DE=29.66$) y la conducta disruptiva ($M=75.42$, $DE=29.66$) se presentaron con patrones alternantes y una tendencia contraria durante la línea base. Tras la introducción del programa el involucramiento en la actividad académica ($M=62.41$, $DE=37.19$) y la conducta disruptiva ($M=37.59$, $DE=37.19$) presentaron un cambio de nivel abrupto y una tendencia con cambio abrupto, temporal y contraria. El tamaño del efecto para el involucramiento en la actividad académica ($NAP =0.74$) y la conducta disruptiva ($NAP= 0.70$) fue medio (Ver Tabla 6).

Para **Benjamín** la permanencia en el involucramiento en la actividad académica ($M=30.00$, $DE=35.67$) y la conducta disruptiva ($M=70.00$, $DE=35.67$) fueron variables en las últimas sesiones de la línea base y con tendencia contraria. La implementación del programa dio como resultado en el involucramiento en la actividad académica ($M=70.67$, $DE=43.95$) y la conducta disruptiva ($M=29.33$, $DE=43.95$) un nivel de cambio retardado y tendencia con cambio abrupto. El tamaño del efecto para el involucramiento en la actividad académica ($NAP= 0.77$) y la conducta disruptiva ($NAP= 0.80$) fue medio (Ver Tabla 6).

En el caso de **Mariana** la permanencia en el involucramiento en la actividad académica ($M=4.33$, $DE=5.35$) y la conducta disruptiva ($M=95.67$, $DE=5.35$) fueron estables durante la línea base. Tras la introducción del programa el involucramiento en la actividad académica ($M=62.33$, $DE=26.17$) y parte la conducta disruptiva ($M=37.67$, $DE=26.17$) un nivel de cambio retardado con patrones alternantes y una tendencia con cambio demorado y contraria. El tamaño del efecto para el involucramiento en la actividad académica ($NAP=0.1$) y la conducta disruptiva ($NAP=0.1$) fue muy buena (Ver Tabla 6).

Para **Juan** la permanencia en el involucramiento en la actividad académica ($M=52.00$, $DE=20.80$) y la conducta disruptiva ($M=50.33$, $DE=23.29$) fueron variables con patrones alternantes durante la línea base. La implementación del programa dio como resultado cierta variabilidad en el involucramiento en la actividad académica ($M=60.00$, $DE=18.36$) y la conducta disruptiva ($M=40.00$, $DE=18.36$), con un nivel de cambio temporal y tendencia temporal y contraria. El tamaño del efecto para el involucramiento en la actividad académica ($NAP=0.64$) y la conducta disruptiva ($NAP=0.54$) fue débil (Ver Tabla 6).

Tabla 6.
Media (M) y desviación estándar (SD) para la conducta de involucramiento en la actividad académica y conducta disruptiva por fase y tamaño del efecto de los estudiantes objetivo.

Grupo	Nombre	Inasistencias	Conducta	<i>M (DE)</i>		Tamaño del Efecto
				Línea Base	Intervención	<i>NAP</i>
1	Ana	3	ICA	44.44 (6.94)	59.29 (37.99)	0.71
			CD	49.44 (16.78)	40.48 (38.04)	0.66
1	Luis	4	ICA	23.33 (19.83)	43.57 (35.48)	0.67
			CD	75.33 (19.27)	52.14 (36.84)	0.64
2	Ángel	5	ICA	28.00 (23.32)	52.22 (20.43)	0.76
			CD	69.33 (17.42)	53.33 (15.88)	0.71
2	Ignacio	3	ICA	33.89 (35.64)	33.13 (27.27)	0.45
			CD	70.56 (27.95)	68.57 (27.03)	0.46
2	Andrés	4	ICA	52.22 (3.85)	69.58 (22.39)	0.62
			CD	51.11 (3.47)	33.54 (21.43)	0.70
3	Pedro	2	ICA	24.58 (29.66)	62.41 (37.19)	0.74
			CD	75.42 (29.66)	37.59 (37.19)	0.70
3	Benjamín	4	ICA	30.00 (35.67)	70.67 (43.95)	0.77
			CD	70.00 (35.67)	29.33 (43.95)	0.80
4	Mariana	2	ICA	4.33 (5.35)	62.33 (26.17)	1
			CD	95.67 (5.35)	37.67 (26.17)	1
4	Juan	4	ICA	52.00 (20.80)	60.00 (18.36)	0.64
			CD	50.33 (23.29)	40.00 (18.36)	0.54

Discusión

Los resultados obtenidos confirman el cumplimiento del objetivo de este estudio que fue aumentar el involucramiento de los niños en la actividad académica y reducir la conducta disruptiva en función de un programa de intervención conductual infantil basado en una versión del Juego de la Buena Conducta (GBG). Estos hallazgos concuerdan con estos estudios (Chaparro, 2001; Fallon et al., 2019; Lynch y Keenan, 2018; Groves y Austin, 2019;

Dion et al., 2011; Leflot et al., 2010; 2013) que sostienen que el GBG reduce la conducta disruptiva y aumenta la conducta de estar en la tarea, las participaciones en clase, el seguimiento de reglas y la atención en las actividades académicas. Contrario a esto Harris y Sherman (1973) encontraron que hubo reducciones en el comportamiento disruptivo por el juego, pero estas reducciones se correlacionaron con una precisión apenas mejorada del rendimiento académico en el aula.

Los hallazgos hacen evidente un aumento en el involucramiento en actividades académicas, parece ser que estos son efectos secundarios de la intervención y no directos (Bowman-Perrott et al., 2016; Weis et al., 2015; Ashworth et al. 2020; Fallon et al., 2019) Y que el GBG funge más como un regulador del comportamiento que una técnica que ayude al aprovechamiento académico. Por ejemplo, Dion et al. (2011) quienes compararon la tutoría entre pares y el GBG encontrando que es la tutoría beneficio las habilidades de lectura y el GBG incremento la atención de los estudiantes. Contrario a esto, Weis et al. (2015) evaluaron el impacto del GBG en lectura y matemáticas. Lo que encontraron fueron puntajes más altos en lectura y matemáticas. Por lo que el GBG puede producir mejoras cuantificables en el rendimiento académico de los niños, pero estos efectos pueden tardar en hacerse evidentes y dependen del criterio de implementación (Ashworth et al. 2020). En futuros estudios se recomienda implementar un seguimiento de la intervención por semana, meses y años. Ya que hay estudios longitudinales como Weis et al. (2015) que menciona el GBG previene las conductas de riesgo como el consumo de drogas y aumenta el rendimiento académico.

La intervención se enfatizó en las contingencias orientadas al grupo interdependiente en su forma del Juego de la buena conducta (GBG) centrada en el uso del costo de respuesta y el reforzamiento positivo. Ambas contingencias mostraron cambios, disminución de la

conducta disruptiva y aumento del involucramiento en la actividad académica. Los hallazgos son consistentes con las investigaciones de Tanol et al. (2010), Wright y McCurdy (2011) y Wahl et al.(2016). A pesar de ello el reforzamiento positivo es el más preferido por los docentes y estudiantes (Tanol et al., 2010). En este estudio se utilizó el elogio y otorgar un punto como reforzador, pues Leflot et al. (2010) hacen referencia a que los elogios aumentan el involucramiento en actividades académicas. Contrario a esto Wahl et al., (2016) y Joslyn et al. 2019) indican que parece ser que a pesar de que la atención, el elogio o punto otorgado por el docente ante el involucramiento en la actividad académica (conducta apropiada) no provocan diferencias en los efectos. Futuros estudios podrían medir la efectividad de los elogios durante el GBG.

El entrenamiento conductual del docente representa una estrategia fehacientemente de la reducción de los problemas de conducta en este estudio se capacito al docente en 5 horas aproximadamente, tiempo insuficiente para explicar, modelar, ensayar y retroalimentar. Estos los hallazgos son consistentes con (Dion et al., 2011; Lannie y McCurdy, 2007; Tanol et al., 2010) pues han utilizado una combinación de clase para explicar el procedimiento y seguimiento con comentarios al docente sobre la implementación, capacitaciones breves donde explican los procedimientos, incluyendo juego de roles y comentarios en 90 minutos y algunos otros realizan capacitaciones intensivas donde enseñaban, modelaban, practicaban y retroalimentaban la implementación. Poduska,y Kurki, (2014) son muy rígidos con la capacitación por lo que implementan y registran el grado de implementación a través de una lista checable, manifestando así el criterio mínimo para decir que se ha implementado lo mejor posible. Dicha capacitación incluyo: clase o lección sobre la implementación, modelamiento y retroalimentación. Contrario a esto

Tingstrom et al. (2006) menciona que una característica de GBG es que no requiere del cumplimiento riguroso por parte del docente para ser efectivo.

Por lo que se refiere al desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta la atención de pares resulta tener efecto como reforzador e inhibidor de la conducta, y a pesar de que el GBG utiliza los pares del grupo para controlar y mejorar el comportamiento de los niños en el aula, así mismo elimina las consecuencias sociales que refuerzan el comportamiento no deseado en los niños (Litow y Pumroy,1975; Ruiz et al., 2006). Se encontró que los propios estudiantes atienden el comportamiento disruptivo, proporcionan desaprobación o rechazo, y también hay estudiantes que se dedican a sabotear el juego, es decir estudiantes que causan la pérdida de privilegios intencionalmente, estos hallazgos son consistentes con Lastrapes (2013) y con las revisiones realizadas por (Tingstrom, 2006; Ruiz et al., 2006). Futuras investigaciones podrían examinar cómo el GBG afecta las interacciones entre pares y si los cambios en las interacciones entre pares podrían dilucidar los mecanismos responsables de las mejoras de comportamiento a largo plazo.

El programa de intervención se aplicó antes y después de la hora de recreo, sin que esa fuera la intención. Los hallazgos indicaron que no hay cambios significativos debidos al momento en el que se toma el dato, pero el porcentaje del involucramiento en la actividad académica durante la línea base fue mayor después de la hora de recreo y cuando se introdujo el programa se observaron más cambios antes de la hora de recreo. Estos hallazgos son novedosos a pesar de no ser significativos ya que solo se encontró un estudio (Rubow et al.,2018) que midió los elogios que brinda el docente por la mañana y por la tarde encontrando que los docentes dan menos elogios por la tarde que por la mañana durante línea base y al introducir el GBG los elogios aumentaron en ambos. Así que en futuros estudios se

podría evaluar si existe algún impacto en las conductas metas si la intervención es antes o después del recreo.

Todos los estudiantes objetivo presentaron disminuciones en la conducta disruptiva e incrementos en la actividad académica con excepción de Juan e Ignacio quienes no presentan cambios en la conducta disruptiva e involucramiento en la actividad académica en relación a su línea base. Estos hallazgos pueden deberse a que ambos fueron diagnosticados en subsecuentes sesiones con trastorno de bipolaridad y con déficit de atención. Por otra parte, Spilled, Koot, y Van Lier (2013) sugieren que los estudiantes con factores de riesgo conductuales, familiares y demográficos pueden ser menos propensos a responder al GBG.

En cuanto la variabilidad que se observa en algunos estudiantes objetivo durante la intervención parece señalar que las consecuencias otorgadas en el juego no son preferidas ni un motivante para participar en el programa (Santoyo et al., 2008). Por lo que futuros estudios podrían evaluar las preferencias de los estudiantes antes de implementar el GBG.

Una limitación en este estudio fue que solo se recolectaron datos observacionales de las conductas metas, por lo que en futuros estudios se recomienda utilizar algún instrumento o evaluación escrita que proporcione información sobre el rendimiento académico.

Otra limitación fue que las docentes poseían demasiada carga administrativa y académica que fue difícil realizar un entrenamiento que incluyera explicación, modelamiento, ensayos conductuales y retroalimentación, por lo que se realizó una capacitación breve que consistió en explicación, modelamiento y retroalimentación, esta última se realizó en escenario natural. Futuros estudios deberían cuidar esta variable y establecer un criterio mínimo para implementar el programa.

Una limitación más fue que las docentes capacitadas en los procedimientos del programa fueron de repente sustituidas por otras docentes esto ocurrió en el grupo 3 y 4, por

lo que en futuros estudios teniendo esta variable latente se podría capacitar a toda la plantilla docente.

Otra limitación fue que, a pesar de contar con el acuerdo entre observadores, solo contemplo el acuerdo entre observadores de tres momentos del grupo 2, debido a cuestiones administrativas hubo un cambio de sede del proyecto, lo que ocasiono perdida de este material.

Futuros estudios podrían averiguar si existe algún impacto en la conducta meta relacionado con el número de integrantes del equipo, el criterio de reforzamiento por ejemplo Barrish et al. (1969) utilizo un máximo de 5 marcas para otorgar el reforzador; así como observar si saber si la calidad y cantidad de reforzadores influye sobre la conducta meta durante el juego, y evaluar si el tiempo que se implemente el GBG influye sobre la efectividad del GBG.

En conclusión, este estudio aumentó el involucramiento de los niños en la actividad académica y redujo la conducta disruptiva en función del programa de intervención conductual infantil basado en una versión del Juego de la Buena Conducta (GBG). Por lo que se puede afirmar que la versión centrada en el reforzamiento positivo y costo de respuesta, y sin importar si el GBG se introduce antes o después del recreo, resulta ser más efectivo para reducir la conducta disruptiva que el involucramiento en la actividad académica, por lo que el GBG funge más como un regulador del comportamiento que una técnica que ayude al aprovechamiento académico.

Asimismo, podemos concluir que la efectividad del GBG parece ser que no está asociada con el cumplimiento riguroso del programa, basta que se cuente con la división del grupo en grupos pequeños, establecer el criterio para ganar y los reforzadores para los equipos ganadores para lograr el efecto.

Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: Autor
- Apolo-Morán, J.F, y Vega-Miranda, L.Y. (2018). Control de Conducta Infantil en el Aula de Clases. *Maestro y sociedad*, 15(2), 313-321.
- Arguedas, N.I. (2010). Involucramiento de las Estudiantes y los Estudiantes en el Proceso Educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489005>
- Arguedas, N. I. (2011). Recursos Docentes para Favorecer el Involucramiento de Estudiantes de Educación Secundaria en el Proceso Educativo. *Revista iberoamericana de Educación*, 56(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5621534>
- Arias, F. D. (29 de abril del 2016). Problemas de Conducta de los Niños en la Escuela: Casusas y Acciones. *La Prensa*. https://www.prensa.com/cultura/Problemas-conducta-escuela-causas-acciones_0_4471052935.html
- Arriaga, M. (2015). El Diagnóstico Educativo, Una Importante Herramienta para elevar la Calidad de la Educación en Manos de los Docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>
- Ashworth, E., Panayiotou, M., Humphrey, N., y Hennessey, A. (2020). Game On—Complier Average Causal Effect Estimation Reveals Sleeper Effects on Academic Attainment in a Randomized Trial of the Good Behavior Game. *Prevention Science*, 21, 222–233.
<https://doi.org/10.1007/s11121-019-01074-6>
- Baer, D.M. (1977). Perhaps it Would Be Better not to Know Everything. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(1), 167-172. <https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-167>

- Barrish, H., Saunders, M., y Wolf, M. M. (1969). Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119–124.
<file:///D:/A%20TESIS%20AULA/ARTICULOS%20Y%20LITERATURA/ARTICULOS%20Y%20LITERATURA/JBC-GBG/BARRISH,%201969.pdf>
- Becker, K., Bradshaw, C., Domitrovich, C. y Ialongo, N. (2013). Coaching Teachers to Improve Implementation of the Good Behavior Game. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 40, 482-493. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0482-8>
- Breeman, L., Van Lier, P., Wubbels, T., Verhulst, F., Ende, J., Maras, A., Struiksma, J., Hopman, J., y Tick, N. (2016). Effects of the Good Behavior Game on the Behavioral, Emotional, and Social Problems of Children with Psychiatric Disorders in Special Education Settings. *Journal of positive Behavior Interventions*, 18(3), 156-167.
<https://doi.org/10.1177/1098300715593466>
- Bowman-Perrott, L., Burke, M., Zaini, S., Zhang, N., y Vannest, K. (2016). Promoting Positive Behavior Using the Good Behavior Game: A Meta- Analysis of Single- Case Research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3). 180-190.
<https://doi.org/10.1177/1098300715592355>
- Chaparro, A. (2001). Desarrollo y Evaluación de un Programa para el Cambio de la Conducta Disruptiva de Niños (Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología), UNAM.
<file:///D:/A%20TESIS%20AULA/ARTICULOS%20Y%20LITERATURA/ARTICULOS%20Y%20LITERATURA/JBC-GBG/Tesis%20maestria%20Alice%20Chaparro,%202001.pdf>

- Cheatham, J.M., Ozga, J.E., Peter, C.C., Mesches, G.A., y Owsiany, J.M. (2017). Increasing Class Participation in College Classrooms with the Good Behavior Game. *J Behav Educ*, 26, 277-292. <https://doi.org/10.1007/s10864-017-9266-7>
- Colmenares, L. (2008). Identificación de preferencias conductuales en el Estudio Longitudinal de Coyoacán: Métodos e Implicaciones. *3er seminario Bienal sobre Desarrollo e Interacción Social*. Congreso llevado a cabo en la Facultad de Psicología de la UNAM, México.
- Cooper, J.O., Heron, T.E., y Heward, W. L. (1987). Applied behavior analysis. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Co.
- Corsi, E., Barrera, P., Flores, C., Perivancich X. y Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1) 67-76.
<file:///C:/Users/7470/Downloads/ARTICULOS%20Y%20LITERATURA/JBC-GBG/CORSI,%202009.pdf>
- Dart, E., Radley, K., Battaglia, A., Dadakhodjaeva, K., Bates K. y Wright, S. (2016). The Classroom Password: a Clas-Wide intervention To Increase Academic Engagement. *Psychology in the Schools*, 53(4), 416-431. <https://doi.org/10.1002/pits.21911>
- Dion, E., Roux, C., Landry, D., y Fuchs, D. (2011). Improving Attention and Preventing Reading Difficulties among Low-Income First-Graders: A Randomized Study. *Prevention Science*, 12(1), 70-9. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-010-0182-5>
- Donaldson, J.M., y Vollmer, T., Krous, T., Downs, S., y Berard, K. (2011). An Evaluation of The Good Behavior Game In Kindergarten Classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 605-609. <http://dx.doi.org/10.1901/jaba.2011.44-605>

- Donaldson, J., Fisher, A.B., y Kahng, S. (2017). Effects of the Good Behavior Game on Individual Student Behavior. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(3), 207–216. <http://dx.doi.org/10.1037/bar0000016>
- Donaldson, J.M., Wiskow, K.M., y Soto, P.L. (2015). Immediate and Distal Effects of the Good Behavior Game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(3), 685–689. [file:///C:/Users/Dell1/Downloads/DONALDSON,2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell1/Downloads/DONALDSON,2015%20(1).pdf)
- Fallon, L.M., Marcotte, A.M., y Ferron, J.M. (2019). Measuring Academic Output During the Good Behavior Game: A Single Case Design Study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1098300719872778>
- Fernández, M. (2002). Desgaste Psíquico en profesores de educación Primaria de Lima Metropolitana, *Persona*, 5,27-66.
- Flower, A., McKenna, J., Bunuan, R., Muething, C. y Vega, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in School Settings. *Review of Educational Research*, 84(4), 546-571. <https://doi.org/10.3102/0034654314536781>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). Informe Anual de UNICEF 2014
- Frick, P.J., y White, S.F. (2008). Research review: the importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(4), 349-375. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01862.x>
- Galbraith, L.A., y Normand, M.P. (2017). Step it up! Using the Good Behavior Game to Increase Physical Activity with Elementary School Student at Recess, *Journal of applied behavior analysis*, 9999, 1-5. <https://doi.org/10.1002/jaba.402>
- González, J., y Subaldo, L. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Educación*, 24(47), 90-114.

<file:///C:/Users/7470/Downloads/Dialnet->

[OpinionesSobreElDesempenoDocenteYSusRepercusionesE-5249212%20\(1\).pdf](OpinionesSobreElDesempenoDocenteYSusRepercusionesE-5249212%20(1).pdf)

Groves, E. y Austin, J. (2017). An Evaluation of Interdependent and Independent group Contingencies During the Good Behavior Game. *Journal of applied Behavior Analysis*, 50(3), 552-566. <https://doi.org/10.1002/jaba.393>

Groves, E.A., y Austin, J.L. (2019). Does The Good Behavior Game Evoke Negative Peer Pressure? Analyses in Primary And Secondary Classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), <https://doi.org/10.1002/jaba.513>

Harris, W., y Sherman, J. (1973). Use and Analysis of the Good Behavior Game to Reduce Disruptive Classroom. *Behavior Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(3),405-417.

<file:///C:/Users/7470/Downloads/ARTICULOS%20Y%20LITERATURA/JBC->

<GBG/HARRIS%20ySHERMAN%201973.pdf>

Hoffman, S., Palladino, J., y Barnett, J. (2007). Compassion Fatigue as Theoretical Framework to Help Understand and Burnout, *Journal of Ethnographic y Qualitative Research*, 2,15-22.

Horner, R., Carr, E., Halle, J., Mcgee, G., Odom, S., y Wolery, M. (2005). The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education. *Exceptional children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>

Joslyn, P.R., Vollmer, T.R., y Hernández, V. (2014). Implementation of the Good Behavior Game in Classrooms for Children with Delinquent Behavior. *Acta de Investigación psicológica- Psychological Research Records*, 4(3), 1673-1681. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(14\)70973-1](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(14)70973-1)

Joslyn, P.R., Donaldson, J.M., Austin, J.L., y Vollmer, T.R. (2019). The Good Behavior Game: A brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(3), 811-815. <https://doi.org/10.1002/jaba.572>

- Lannie, A.L., y McCurdy, B.L. (2007). Preventing Disruptive Behavior in the Urban Classroom: Effects of the Good Behavior Game on Student and Teacher Behavior, *Education and Treatment of Children*, 30(1), 85- 98.
<file:///D:/A%20TESIS%20AULA/ARTICULOS%20Y%20LITERATURA/ARTICULOS%20Y%20LITERATURA/PROGRAMAS%20EN%20EL%20AULA/2010%20A%20LA%20FECHA/JBC%20GBG/2000%20a%202009%20GBG/AMADA%20y%20BARRY%20,%202007.pdf>
- Lastrapes, R. E. (2013.) Using the Good Behavior Game In an Inclusive Classroom. *Intervention in School and Clinic*,49(4),225-229. <https://doi.org/10.1177/1053451213509491>
- Leflot, G., van Lier, P., Onghena, P., y Colpin, H. (2010). The Role of Teacher Behavior Management in the Development of Disruptive Behaviors: An Intervention Study with The Good Behavior Game. *J Abnorm Child Psychol*, 38, 869-882. DOI 10.1007/s10802-010-9411-4
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., y Colpin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology*, 51, 187-199. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.006>
- Litow, L., y Pumroy, D. K. (1975). Brief Technical Report a Brief Review of Classroom Group-Oriented Contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(3),341-347.
- Lynch, D., y Keenan, M. (2018). The good behavior game: Maintenance effects. *International Journal of Educational Research*, 87,91-99. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.005>
 0883-0355/ã 2016
- Mendoza, B., Pedroza, F., y Martínez, K. (2014). Prácticas de Crianza Positiva: Entrenamiento a padres para reducir Bullying. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1793-1808.

- Mendoza, B., y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1959.
- Miramón, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 12, 115-138.
- Morales, S., Martínez, M.J., Nieto, J., y Lira, J. (2017). Crianza Positiva y Negativa Asociada a los problemas severos de conducta infantil. *Health and Addictions*, 17(2). 137-149.
<https://www.redalyc.org/pdf/839/83952052013.pdf>
- Morten, K., y Braarud H. (2004). Infant’s Sensitivity to social contingency a double video study of face to face communication between 2 and 4 month olds and their mothers, *Infant Behavior and Development*, 27,195-203.
- National Institute on Drug Abuse (2011) Cómo prevenir el uso de drogas en los niños y los adolescentes. Consultado el 02 de septiembre del 2020.
<https://www.drugabuse.gov/es/publicaciones/como-prevenir-el-uso-de-drogas/capitulo-4-ejemplos-de-programas-con-bases-cientificas-para-la-comunidad/programas-universales>
- National Institute of Health (2016). revisado el 21 de agosto de 2020 en <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/001537.htm>
- Ortiz, J., Bray, M., Biliás-Lolis, E., y Kehle, T. (2016). The Good Behavior Game for Latino English Language Learners in a Small-Group setting, *International Journal of School y Educational Psychology*, 1-13.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (OCDE). Encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje de la OCDE.
- Parker, R.I., y Vannest, K. (2009). An Improved Effect Size for Single-Case Research: Nonoverlap of All Pairs. *Behavior Therapy*, 40, 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.10.006>

- Poduska, J., y Kurki A. (2014). Guided by Theory, Informed by Practice. Training and Support for the Good Behavior Game a Classroom- Based Behavior Management Strategy, *J Emot Behav Disord*, 22(2), 83-94. <https://doi.org/10.1177/1063426614522692>
- Ramos, I., y Santoyo, C. (2008). Organización y Estabilidad del Comportamiento Coercitivo en Niños Escolares: Una Perspectiva de Desarrollo, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 263-290. <file:///C:/Users/7470/Downloads/ARTICULOS%20Y%20LITERATURA/PROBLEMAS%20DE%20CONDUCTA/2008-%20Ramos%20y%20Santoyo-%20Coerci%20en%20ambientes%20escolares.pdf>
- Razo, P.A.E. (2016). Tiempo de Aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639
- Rosser, A., Suriá R., y Mateo, M. (2018). Problemas de conducta infantil y competencias parentales en madres en contextos de violencia de género. *Gac Saint*, 32(1), 35-40.
- Rubow, C.C., Timothy R., Vollmer, T.R., y Joslyn, P.R. (2018). Effects of the Good Behavior Game on Student and Teacher Behavior In an Alternative School. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(2), 382–392. <http://doi.org/10.1002/jaba.455>
- Ruiz, M.R., Pino, M.J., y Herruzco, J. (2006). Revisión De La Técnica "El Juego Del Buen Comportamiento. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 553-574. <file:///D:/A%20TESIS%20AULA/ARTICULOS%20Y%20LITERATURA/ARTICULOS%20Y%20LITERATURA/PROGRAMAS%20EN%20EL%20AULA/2010%20A%20LA%20FECHA/JBC%20GBG/2000%20a%202009%20GBG/Rulz%20,%202006%20Revisio%20n%20de%20la%20tecnica.pdf>

- Santoyo, C.(Ed.). (2007). Estabilidad y Cambio de Patrones de Comportamiento en Escenarios Naturales: Un estudio Longitudinal en Coyoacán. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santoyo, C., Colmenares, L., Figueroa, N., Cruz, A., y López, E. (2008). Organización del Comportamiento coercitivo de niños de primaria: Un enfoque de Síntesis. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 71-87. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016300005>
- Santoyo, C. y Ortega, V. (2010). Evaluación de la Función de la Atención del Profesor sobre la Actividad de Niños Preescolares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*,1(5),355-360.
- <file:///C:/Users/7470/Downloads/ARTICULOS%20Y%20LITERATURA/Profesores/2010-%20Ortega%20y%20Santoyo-%20Atencion%20del%20profesor.pdf>
- Santoyo, C. (2014). Observación y análisis de Transiciones Conductuales en un Escenario Preescolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*,1(5),355-360. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.694>
- Santoyo, C., Jonsson, G., Anguera, T., y Lopéz, J. (2017). Observational Analysis of the Organization of On-Task Behavior in the Classroom Using Complementary Data Analysis, *Anales de Psicología*, 33(3), 497-514. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.271061>
- Spilt, J.L., Koot, J.M., y van Lier, P.A. (2013). For Whom Does It Work? Subgroup Differences in the Effects of a School-Based Universal Prevention Program. *Prevention Science*, 14, 479-488. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0329-7>
- Tanol, G., Johnson, L., McComas, J., y Cote E. (2010). Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the Good Behavior Game with Kindergarten students, *Journal of School Psychology*, 48, 337-355.

- Tarabusly, G., Tessier R., y Kappas A. (1996). Contingency Detection and The Contingent Organization of Behavior in Interactions: Implications for Socioemotional Development In Infancy. *Psychological bulletin*. 120(1),25-41.
- Tingstrom, D., Sterling-Turner, H., y Wilczynski, S. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30(2), 225-253. <https://doi.org/10.1177/0145445503261165>
- Torres, G. (2012). Análisis de la interacción con el profesor y las actividades escolares en niños de primaria (para obtener título de Licenciada en psicología), UNAM.
- Villatoro, V.J.A., Gutiérrez, L.M.L., Quiroz, V.N., Moreno, L.M., Gaytán, L.L., Gaytán, F.I.F.I., Buenabad, N.A., y Medina-Mora Icaza, M. E. (2009). Encuesta de estudiantes de la Ciudad de México 2006. Prevalencias y evolución del consumo de drogas. *Salud Mental*, 32 (4). <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=21991>
- Wahl, E., Hawkins, R., Haydon, T., Marsicano, R. y Morrison, J. (2016). Comparing Versions of the Good Behavior Game: Can a Positive Spin Enhance Effectiveness?, *Behavior Modification*, 40(4), 493-517. <https://doi.org/10.1177/0145445516644220>
- Weis, R., Osborne, K.J., y Dean, E.L. (2015). Effectiveness of a Universal, Interdependent Group Contingency Program on Children's Academic Achievement: A Countywide Evaluation. *Journal of Applied School Psychology*, 31, 199–218. <http://dx.doi.org/10.1080/15377903.2015.1025322>
- Wilson, J.W., y Hernstein, K.E. (1985). *Crime and Human Nature*. New York: Simon and Schuster.
- Wright, R.A., y McCurdy, B.L. (2011). Class-Wide Positive Behavior Support and Group Contingencies: Examining a Positive Variation of the Good Behavior Game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(3), 173–180. <https://doi.org/10.1177/1098300711421008>

Whymbs, B.T., Walther, C.A., Cheong, J., Belendiuk, K.A., Pedersen, S.L., Gnagy, E.M., Pelham, W.E., y Molina, B.S. (2014). Childhood ADHD Potentiates the Association between Problematic Drinking and Intimate Partner Violence. *Journal of Attention Disorders*, 21(12), 997-1008. <https://doi.org/10.1177/1087054714557358>

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento de Participación



Consentimiento de Participación

Yo _____, profesor (a) del grupo _____. Acepto por este medio participar en el estudio de **Reducción del comportamiento antisocial y de la progresión al consumo de drogas a través del manejo conductual** que tiene como objetivo reducir el comportamiento antisocial infantil en la escuela. El proyecto consta de **25 sesiones (4 semanas)**, así como evaluaciones de seguimiento a la semana, al mes, a los 3 meses, 6 meses, 12 meses y 18 meses después de la intervención.

Tengo conocimiento de las observaciones que se llevarán a cabo durante el recreo y dentro del aula con el fin de recolectar datos más precisos para la investigación. Igualmente, estoy de acuerdo en recibir una capacitación respecto al **manejo de la conducta infantil en el aula** que consta de 5 sesiones.

Programa	Pre- evaluación		Intervención	Post- evaluación
Aula	(5 sesiones entrenamiento al profesor) duración 40 min.		(10 sesiones) duración 60 min	(5 sesiones) duración 60 min
Recreo	(Observación solo en recreo)		(10- 15 sesiones) 15 min. antes y después del recreo	(Observación solo en recreo)

Estoy enterada (o) que los psicólogos: _____ y _____

_____ ingresarán puntualmente al aula en el horario establecido:

Lunes	Hora	Martes	Hora	Miércoles	Hora	Jueves	Hora	Viernes	Hora

En caso de que el grupo tuviera otra actividad en el horario establecido, se programará con el/la profesor(a) otro horario para reponer la observación.

Acepto que la UNAM resguarde y analice los resultados de mi evaluación previa, posterior, de seguimiento y los formatos de evaluación semanal, para investigación epidemiológica y difusión de resultados generales (promedios) del estudio. Por lo tanto, tengo claro que los investigadores y responsables del proyecto de la UNAM se comprometen a **cuidar plenamente de mi identidad**, así como a **mantener la confidencialidad** en el manejo de mis datos, mismos que no tendrán implicación legal alguna. También soy conocedor de mi participación de manera voluntaria como colaborador, contribuyendo a éste procedimiento de forma activa.

Estoy enterado de que **tengo derecho a declinar** el uso de mi información y mi participación en cualquier momento del estudio sin perjuicio alguno. Estoy de acuerdo en que puedo recibir información y apoyo adicional por parte de los psicólogos. Por ello, agrego mi nombre y correo electrónico.

Nombre completo:
Grupo y Grado:
Correo electrónico:

NOMBRE Y FIRMA DEL RESPONSABLE
DEL PROYECTO. UNAM

NOMBRE Y FIRMA DEL PARTICIPANTE

Anexo 2. Definición Operacional de las categorías.

Involucramiento en la actividad académica. Son conductas relacionadas al desarrollo de actividades académicas e involucramiento en la tarea. Incluye conductas como: Preguntar al profesor la aclaración de una duda o ayuda en la actividad académica, participar, es decir, realizar aportaciones al grupo u ofrecerse para realizar una actividad, seguir las Instrucciones del profesor, seguir las reglas acordadas por el grupo y profesor, elaborar la tarea o actividad impuesta por el profesor.

Conducta disruptiva. Se refieren a conductas que interfieren con la realización de la actividad académica, o permanencia en la tarea, que tienen la finalidad de escapar, distraer de la actividad académica, así como causar daño a otro(s). Que se subdivide en:

Conducta Aislada. Cualquier conducta incompatible con la realización de actividades académicas o involucramiento en la tarea, que no interfiere con el desarrollo de la clase y el aprovechamiento de otros compañeros es decir que no incluye a otro(s). Incluye conductas como: Permanecer de pie durante 5 segundos o más, comer en el salón de clase sin recibir previamente el permiso del profesor, jugar con objetos, materiales y/o juguetes, sentarse sin realizar la actividad académica, mirar a otro(s) y/o por la ventana, dibujar, colorear, y/ o leer material no relacionado con la actividad académica, no seguir las instrucciones dadas por el profesor, abandonar el salón de clase.

Conducta de Interacción. Cualquier conducta que involucra a uno o más alumnos, que interfiere con el desarrollo de la clase y que distrae al resto de los alumnos. Incluye conductas como: Platicar de temas no relacionados con la clase por más de 5 segundos, jugar con otro(s), gritar expresando enfado y/o desaprobación, hacer ruido(s) con la voz o con objetos con el fin de interrumpir, cantar, lanzar papeles al suelo o bote de basura cuando el profesor está dando instrucciones o realizando otra actividad académica.

Conducta Agresiva. Cualquier conducta que tiene la finalidad de causar daño físico o psicológico a la profesora, compañeros o al mobiliario, de forma física y/o verbal. Incluye

conductas como: Golpearse así mismo y/o a otros alumnos, decir groserías y sobrenombres de forma ofensiva, amenazar, sustraer objetos, lanzar papeles a otro(s), causar daño al mobiliario y/o daño al material de otros alumnos.




Tablero azul del equipo con puntos(caritas)



Tablero morado del equipo con puntos (caritas)

Anexo 3 Registro Grupal

AULA GRUPAL										
Escuela:						Observador:				
Fecha: / /			Grado- Grupo:			Profesor:				
Número de niños:										
TIEMPO	Total de niños		INVOLUCRAMIENTO EN LA ACTIVIDAD	CONDUCTA DISRUPTIVA						 = Asignó carita X= Quitó carita
	H	M		LEVE-AISLADA	MODERADA-INTERACCIÓN	SEVERA-AGRESIVA				
20"										
40"										
1'										
1'20"										
1'40"										
2 min										
2'20"										
2'40"										
3'										
3'20"										
3'40"										
4'										
4'20"										
4'40"										
5'										
5'20"										
5'40"										
6'										
6'20"										
6'40"										
7'										
7'20"										
7'40"										
8'										
8'20"										
8'40"										
9'										
9'20"										
9'40"										
10'										

Anexo 3 Registro Focal

FASE: () LB () INTER () POST-EVAL () SEG

Escuela:

Fecha: / / Grado- Grupo: :

Nombre del niño focal:

TIE MPO	INVOLUCRAMIENTO EN LA	CONDUCTA DISRUPTIVA			V - Arriba carita X - Quita carita
		LEVE - AISLADA	MODERADA-INTERACCIÓN	SEVERA-AGRESIVA	
10"					
20"					
30"					
40"					
50"					
1'					
1'10"					
1'20"					
1'30"					
1'40"					
1'50"					
2'					
2'10"					
2'20"					
2'30"					
2'40"					
2'50"					
3'					
3'10"					
3'20"					
3'30"					
3'40"					
3'50"					
4'					
4'10"					
4'20"					
4'30"					
4'40"					
4'50"					
5'					
5'10"					
5'20"					
5'30"					
5'40"					
5'50"					
6'					
6'10"					
6'20"					
6'30"					
6'40"					
6'50"					
7'					
7'10"					
7'20"					
7'30"					
7'40"					
7'50"					
8'					
8'10"					
8'20"					
8'30"					
8'40"					
8'50"					
9'					
9'10"					
9'20"					
9'30"					
9'40"					
9'50"					
10'					