



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA
IBEROAMERICANA S.C.



INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

CLAVE 8901-25
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“APLICACIÓN DEL CONDICIONAMIENTO INSTRUMENTAL
PARA LA DISMINUCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS AL INTERIOR DEL
AULA EN ALUMNOS DE NIVEL SECUNDARIA”

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
ITZEL GUADARRAMA VERONA
412543780

ASESOR DE TESIS:
MTRA. ILDA ROBLES GONZÁLES

XALATLACO, ESTADO DE MÉXICO JUNIO 2022



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.

DEDICATORIA

A mi mamá Minerva Verona Serafín, quien ha caminado a mi lado ofreciéndome su apoyo incondicional; siempre confió en mí para culminar con éste proyecto, siendo el primer logro de muchos que se aproximan.

Gracias por regalarme la herramienta para poder sustentarme, por intervenir en mi educación, sigues motivándome a prepararme profesionalmente y por demostrar que con trabajo y esfuerzo se pueden cumplir las metas en compañía de Dios.

A mi papá Javier Guadarrama Martínez, que con su apoyo moral y esfuerzo económico ha sido el cimiento a cada una de las etapas de mi formación académica.

Logrando la educación como la mejor herencia.

A mi hijito adorado Demian Said, quien ha sido mi inspiración a seguir preparándome para ser partícipe de su desarrollo y habilidades; por cada momento en familia sacrificado para ser invertido en éste proyecto y por lo momentos de felicidad en su aprendizaje.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	3
CAPÍTULO I:	5
CONDICIONAMIENTO INSTRUMENTAL	5
1. Historia del condicionamiento	5
1.2 Condicionamiento clásico	13
1.3.1 Procesos del condicionamiento operante o instrumental	19
1.3.2 Procedimientos del condicionamiento operante	21
1.4.1 Refuerzo positivo	24
1.4.2 Reforzador positivo primario o incondicionado	25
1.4.3 Reforzador positivo secundario o condicionado	25
1.4.4 Refuerzo negativo	27
1.5 Programas de refuerzo	28
1.5.1 Programas simples de reforzamiento intermitente	30
1.5.2 Programas de razón	30
1.5.3 Programa de razón fija	31
1.5.4 Programa de razón variable	32
1.5.5 Programas de intervalo	33
1.5.6 Programa de intervalo variable	35
1.5.7 Reforzamiento de los TER	36
1.5.8 Funciones de retroalimentación	37
1.5.9 Conducta de elección: programas concurrentes	38
1.6 Castigo	39
1.7 Manejo de contingencias	39
1.7.1 Economía de fichas	42
1.7.2 Procedimientos específicos de aplicación de economía de fichas	42
1.7.2 El principio de Premack	45
1.7.3 Extinción	46
CAPÍTULO II:	47
CONDUCTAS DISRUPTIVAS	47

2. Concepto de conductas	47
2.1 Concepto de conductas disruptivas	47
2.2 TIPOS DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS	48
2.3 Causas de las conductas disruptivas	52
2.3.1 Consecuencias de las conductas disruptivas	52
2.4 Trastornos de la conducta	53
2.4.1 Trastorno negativista desafiante	54
2.4.2 Trastorno de la conducta con emociones prosociales limitadas	55
2.4.3 Trastorno explosivo intermitente	56
2.4.4 Piromanía	56
2.4.5 Cleptomanía	57
CAPÍTULO III:	58
ADOLESCENCIA	58
3. Concepto de adolescencia	58
3.1 Cambios físicos y fisiológicos	58
3.2 El estirón del crecimiento adolescente	60
3.3 Características primarias sexuales	60
3.4. Características sexuales secundarias	61
3.5 Signos de la madurez sexual	61
3.6 Desarrollo cognoscitivo	63
3.7 Desarrollo psicosocial	67
3.8 Relación familiar	70
3.9 Conducta adolescente	71
3.10 Desarrollo emocional	72
CAPÍTULO IV:	75
METODOLOGÍA	75
4.1 Área de investigación: Psicología Educativa	75
4.2 Tema:	75
4.3 Variables:	75
4.4 Delimitación y planteamiento del problema	75
4.5 Pregunta de investigación	77
4.6 Hipótesis:	77
4.7 Objetivo general:	77

4.8 Objetivos específicos:	77
4.9 Tipo de estudio:	78
4.10 Diseño de investigación:	78
4.11 Población:	78
4.12 Muestra:	78
4.13 Elementos de inclusión:	78
4.14 Elementos de exclusión:	79
4.13 Instrumento de evaluación:	79
SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES	81
PROGRAMA DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA	82
ANEXOS	83
GLOSARIO	99
FUENTES CONSULTADAS	102

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo lleva como título “aplicación del condicionamiento operante para la disminución de conductas disruptivas al interior del aula en los alumnos de nivel secundaria”. El objetivo de la investigación consiste en conocer el funcionamiento de la aplicación del condicionamiento operante para la disminución de conductas disruptivas al interior del aula en los alumnos de nivel secundaria.

Esta investigación parte del interés de la conducta adolescente, en específico de la que se manifiesta en las aulas de nivel secundaria, que irrumpen el desarrollo del aprendizaje, la convivencia, respeto social; estas llamadas conductas disruptivas.

Es decir; las conductas disruptivas se presentan desde el nivel preescolar hasta el nivel medio superior; sin embargo la inclinación hacia los alumnos de nivel secundaria es porque en la etapa por la que están en transición resulta complejo llevar a cabo ésta disminución de conductas disruptivas; comparándola con la conducta de la niñez que puede ser más fácil moldear.

Nuestra vida diaria está establecida por condicionamiento sin que nos demos cuenta, estamos condicionados al realizar las cosas, por ejemplo cuando suena la campana de la basura sabemos que tenemos que sacar la basura, el sonido del celular causa una respuesta inmediata; en la niñez los adultos aplican el condicionamiento para educarnos. Por ello demostrar que aplicar el condicionamiento operante para la disminución de conductas es viable en los alumnos de nivel secundario, aun cuando estén pasando por los cambios que conlleva esta etapa.

Por lo tanto la investigación de este trabajo se desarrolló en tres capítulos. El capítulo I lleva por nombre condicionamiento operante, en éste se hace mención de la historia del condicionamiento, concepto de condicionamiento clásico, condicionamiento operante, programas de condicionamiento operante.

El capítulo II se llama conductas disruptivas, en el que hace alusión al concepto,

los tipos de conductas disruptivas, causas y consecuencias, trastornos de la conducta.

Nos referimos al capítulo III llamado adolescencia, en este tercer capítulo se muestran los conceptos de adolescencia, cambios físicos, fisiológicos, desarrollo cognitivo, psicosocial, y conducta adolescente.

La metodología que se utilizó para la aplicación de éste proyecto se encuentra en el capítulo IV

Por último se agrega un programa de condicionamiento instrumental para aplicarlo a los alumnos de la escuela secundaria n° 82 de la escuela secundaria Profr. José solano, pertenecientes a la muestra.

JUSTIFICACIÓN

A través de éste trabajo se obtiene el grado de licenciada en psicología, así mismo el tema que se manifiesta “Aplicación del condicionamiento instrumental para la disminución de conductas disruptivas al interior del aula en alumnos de nivel secundaria” toma cierto interés de investigación, debido a que como psicólogos se tiene el compromiso de modificar conductas para que los seres humanos obtengan un aprendizaje y una sana convivencia; éste trabajo consiste justamente en el cambio de conducta que se pueda lograr en alumnos de secundaria a través de la aplicación del condicionamiento operante.

La mayoría de alumnos de secundaria manifiestan cambios físicos, emocionales por los que están en transición por lo cual los lleva a cambiar su comportamiento y por lo tanto sus conductas, éste tipo de conductas por lo general suelen ser disruptivas generalmente expresadas dentro del aula, si al cambio físico y emocional el cual manifiestan los alumnos de nivel secundaria le agregamos el tipo de educación en casa, la falta de límites, el establecimiento de reglas, normas por lo cual aquejan a los docentes porque afectan su proceso de enseñanza.

La importancia de la aplicación del condicionamiento operante en los alumnos de secundaria es que obtengan un aprendizaje y por lo tanto hábitos, límites y normas que les permitan relacionarse sanamente tanto al contexto escolar, familiar, y social y en caso más extremo eviten tener conductas delictivas.

El compromiso como psicóloga es demostrar que a través de la aplicación del condicionamiento operante, se puede obtener un cambio de conducta en los alumnos de secundaria, a pesar de la etapa de desarrollo por la cual viven los alumnos. La mayor parte de los problemas de conducta que muestran los alumnos pueden explicarse como un desajuste dentro de su contexto familiar, escolar o social, sin embargo si permanece puede ser señalado como problemáticos que además pueden

adquirir otras etiquetas y provocar conflictos más severos.

Por lo tanto es importante mencionar que con la aplicación del condicionamiento operante se mejora el proceso enseñanza aprendizaje dentro del aula, así como la relación entre iguales y autoridad ya que los contextos en los que se desarrollan van encaminados al desarrollo de la personalidad.

Por último los psicólogos entran en contacto con diversos individuos y grupos, durante estos contactos, los psicólogos se adhieren al principio de respeto, a los derechos y a la dignidad de las personas, de acuerdo con el código ético, cualquier persona debe recibir fundamentalmente un trato como persona y no como un objeto para alcanzar un fin. Toda persona tiene derecho a que se aprecie su valor innato como ser humano y que se reconozca que este valor innato no aumenta ni disminuye, dependiendo de característica, condición o estado, raza, cultura, nivel socioeconómico, orientación sexual, religión o sexo, color, edad o nacionalidad.

Debido a lo mencionado anteriormente se justifica este trabajo porque los psicólogos tienen la responsabilidad de respetar, proteger y fomentar el derecho de las personas.

CAPÍTULO I: CONDICIONAMIENTO INSTRUMENTAL

1. Historia del condicionamiento

Los estudios sistemáticos del condicionamiento clásico comenzaron con el trabajo del genial fisiólogo ruso Pavlov, aunque también fue descubierto, de manera independiente, por Edwin Twitmyer en una tesis doctoral presentada en la Universidad de Pennsylvania en 1902 (Twitmyer, 1974). Twitmyer probó repetidamente el reflejo patelar en estudiantes universitarios haciendo sonar una campana 0.5 segundos antes de golpear el tendón patelar, justo debajo de la rótula. Después de varios ensayos de este tipo, la sola campana provocaba el reflejo patelar en algunos de los participantes. (Domjan, 2010)

Cabe resaltar que los primeros estudios acerca de condicionamiento con seres humanos (estudiantes) fueron los mencionados anteriormente, no se tomó la importancia necesaria sin embargo tomaron pauta para conocer el condicionamiento. Continuando con (Domjan, 2010) Twitmyer (1974) no exploró las implicaciones más amplias de sus descubrimientos por lo que sus hallazgos no tuvieron la atención debida.

Los estudios de Pavlov, relativos al condicionamiento clásico, fueron una extensión de su investigación sobre los procesos digestivos. Además hizo grandes avances en el estudio de la digestión, a partir del desarrollo de técnicas quirúrgicas, las cuales le permitieron recolectar diversos jugos digestivos. Por ejemplo, gracias al uso de una fístula estomacal pudo recoger las secreciones estomacales en perros que llevaban una vida normal.

Los técnicos del laboratorio descubrieron que los perros secretan jugos estomacales en respuesta a la vista de la comida, o incluso al ver a la persona que solía alimentarlos.

A partir de este descubrimiento el laboratorio comenzó a producir grandes cantidades de jugos estomacales, vendiendo los excedentes a la población general como remedio para diversos males estomacales, lo que ayudó a complementar el ingreso del laboratorio.

Los asistentes del laboratorio se referían a las secreciones estomacales, provocadas por los estímulos relacionados con la comida, como secreciones psíquicas, pues parecían ser la respuesta a la expectativa o pensamiento en la comida. Sin embargo, el fenómeno de las secreciones psíquicas generó poco interés científico hasta que Pavlov reconoció que podían utilizarse para estudiar los mecanismos del aprendizaje asociativo, así como para obtener información sobre las funciones del sistema nervioso (Pavlov, 1927 retomado por Domjan).

Los primeros estudios sistemáticos del condicionamiento clásico fueron realizados en el laboratorio de Pavlov por los estudiantes S. G. Vul'fson y A. T. Snarskii (Boakes, 1984; Todes, 1997). Ambos se enfocaron en las glándulas salivales, que son las primeras glándulas digestivas que participan en la descomposición de la comida.

Algunas de las glándulas salivales son bastante grandes con conductos accesibles que es fácil exteriorizar por medio de una fístula. Vul'fson estudió las respuestas salivales a varias sustancias colocadas en la boca de los perros, como: comida seca, comida húmeda, agua ácida y arena. Después de haber colocado repetidamente esas sustancias, la sola vista de éstas era suficiente para hacerlos salivar. Mientras Vul'fson empleó sustancias naturales en sus estudios, Snarskii extendió esas observaciones a sustancias artificiales.

En un experimento, dio a sus perros primero un líquido ácido (por ejemplo, jugo fuerte de limón) coloreado artificialmente de negro. Luego de varios encuentros con el líquido ácido negro, los perros salivaban también ante el agua simple negra o ante la visión de una botella que contenía un líquido negro. (Domjan, 2010)

Las sustancias probadas por Vul'fson y Snarskii (s/f) podían identificarse visualmente a

la distancia y producían además sensaciones distintivas de textura y sabor en la boca. Esas sensaciones se conocen como estímulos orosensoriales.

La primera vez que se colocaba la arena en la boca del animal, sólo la sensación de la arena en la boca provoca salivación. Sin embargo, después que la arena había sido colocada en la boca varias veces, la vista de la arena (sus características visuales) también provocaba la salivación.

Supuestamente, el perro aprende a asociar las características visuales de la arena con sus características orosensoriales. Este tipo de asociación se denomina aprendizaje de objeto. Para estudiar los mecanismos del aprendizaje asociativo, los estímulos que van a asociarse deben tratarse de manera independiente uno del otro, lo cual resulta difícil cuando los dos estímulos son propiedades del mismo objeto.

Consecuentemente, en estudios posteriores del condicionamiento, Pavlov empleó procedimientos en que los estímulos a asociar provenían de diferentes fuentes. Esto condujo a los métodos experimentales que dominan hasta la fecha los estudios del condicionamiento clásico. (Domjan, 2010)

Más adelante John Watson (1879-1958), considerado el “padre de la psicología conductual”, aplicó estos principios al estudio de ciertas conductas humanas para determinar si algunos de los hasta entonces llamados “instintos” eran aprendidos o innatos. (Arancibia. et al. 2015)

Watson estudió las conductas de temor en bebés y niños pequeños, y encontró que los niños muy pequeños casi no tenían temores (por ejemplo a ratas, gatos, etc.), mientras que, al avanzar la edad, el número de temores que presentaban los niños era considerablemente mayor. Este autor sugirió que esto se debe a que los niños

aprendían estos temores del ambiente social, y no a que fueran temores instintivos, como se afirmaba antes. (Arancibia. et al. 2015)

Continuando con Arancibia. et al (2015) En un experimento clásico, Watson usó técnicas de condicionamiento con un niño pequeño sano, Albert B; y logró que éste tomara temor a una rata blanca que antes no le producía miedo alguno, Watson presentó la rata, que originalmente no producía temor, asociada a un ruido muy fuerte. Luego de algunos ensayos, el niño desarrolló temor a la rata, temor que luego se generalizó a otros objetos peludos. De esta forma, Watson mostró cómo los niños pueden desarrollar miedos al generalizar una reacción emocional condicionada en conexión con un solo estímulo, a otros estímulos similares.

Usando estos mismos principios, el autor desarrolló un método para producir la respuesta contraria en niños, es decir; para eliminar ciertos temores.

Con sus estudios Watson mostró que no todos los “instintos” humanos conocidos hasta entonces, lo eran realmente, sino que algunos de ellos consistían sólo en respuestas emocionales aprendidas. Así, este autor llegó a plantear que era posible, mediante un condicionamiento planeado y adecuado, transformar a un niño “normal” en cualquier tipo de persona que desease.

Los inicios del condicionamiento son a causa de los experimentos con animales, realizados por el fisiólogo Iván Pavlov, sin embargo es importante resaltar los estudios que realiza Watson, dándole un enfoque con seres humanos, acercándose a los que es la psicología conductual y con ello la modificación de conducta de seres humanos, dándose cuenta que no se trata de instintos sino de respuestas aprendidas que implican emociones.

Más adelante Thorndike caracterizó como conexionismo, entre el comportamiento animal, la respuesta ambiental, y los efectos de esa respuesta en el animal, por lo cual

los efectos de este conexionismo llevarían a una nueva teoría llamada teoría del condicionamiento operante desarrollada por Skinner.

El principio formal de los análisis teóricos y de laboratorio del condicionamiento instrumental fue el trabajo del psicólogo estadounidense E. L. Thorndike, cuyo propósito original era estudiar la inteligencia animal.

La publicación de la teoría evolutiva de Darwin estimuló las especulaciones sobre el grado en que las capacidades intelectuales humanas estaban presentes en los animales. Thorndike estudió esta cuestión a partir de la investigación empírica, para lo cual construyó una serie de cajas problema para sus experimentos. Su procedimiento de entrenamiento consistía en colocar a un animal hambriento (un gato, un perro o un pollo) en la caja problema y algo de comida en el exterior de modo que el animal pudiera verla. La tarea del animal era aprender a salir de la caja y obtener la comida.

Diferentes cajas problema requerían distintas respuestas para salir. Algunas más sencillas que otras. En la caja A, la respuesta requerida era jalar un aro para abrir un cerrojo que bloqueaba la puerta desde afuera. En la caja B, la respuesta que se pedía era presionar una palanca, con lo cual se abría el cerrojo.

Sin embargo, los sujetos tardaban en dar la respuesta correcta, pero al continuar la práctica con la tarea, sus latencias se hicieron cada vez más cortas. El gato necesitó 160 segundos para salir de la caja A en el primer ensayo; más tarde, su latencia más corta fue de seis segundos (Chance, 1999 citado por Domjan 2010).

El cuidadoso método empírico de Thorndike representó un avance importante en el estudio de la inteligencia animal. Otra contribución importante fue su estricta evitación de las interpretaciones antropomórficas de la conducta que observaba. Aunque Thorndike llamó inteligencia animal a su tratado, muchos aspectos de la conducta le parecían más bien poco inteligentes.

Sin embargo; no creía que el escape cada vez más rápido de la caja problema se debiese a que los gatos hubiesen comprendido la tarea o descubierto el diseño del mecanismo de salida. Más bien, su interpretación fue que los resultados de sus estudios reflejaban el aprendizaje de una asociación E-R. Cuando un gato era colocado en una caja, al principio desplegaba una variedad de respuestas típicas de un animal confinado.

A la larga, alguna de esas respuestas lograba abrir la puerta. Thorndike creía que esos escapes exitosos conducían al aprendizaje de una asociación entre los estímulos presentes en la caja problema, la respuesta de escape. A medida que se fortalecía la asociación, o conexión, entre las señales de la caja y la respuesta exitosa, el animal realizaba la respuesta con más rapidez. La consecuencia de la respuesta exitosa fortalecía la asociación entre los estímulos de la caja y dicha respuesta.

Con base en su investigación, Thorndike formuló la ley del efecto, la cual plantea que si una respuesta dada en presencia de un estímulo es seguida de un evento satisfactorio, la asociación entre el estímulo (E) y la respuesta (R) es fortalecida. Si la respuesta es seguida de un evento molesto, la asociación E-R se debilita. En este punto es importante enfatizar que, de acuerdo con la ley del efecto, lo que se aprende es una asociación entre la respuesta y los estímulos presentes en el momento en que ésta se realiza.

Advierta que la consecuencia de la respuesta no es uno de los elementos de la asociación. La consecuencia satisfactoria o molesta simplemente sirve para fortalecer o debilitar la asociación entre el estímulo precedente y la respuesta. La ley del efecto de Thorndike implica aprendizaje E-R. El interés por esta forma de aprendizaje se ha mantenido en los 100 años posteriores a la propuesta de Thorndike, y en la actualidad los neurocientíficos la consideran la base de la naturaleza compulsiva de la dependencia a las drogas. (Domjan, 2010)

Retomando a B.F. Skinner, maestro en la universidad de Harvard, se dio cuenta de que el perro de Morgan y el gato de Thorndike no aprenden por condicionamiento clásico,

sino más bien por un nuevo y diferente proceso ahora llamado condicionamiento operante (a veces llamado condicionamiento instrumental porque las respuestas voluntarias del animal son el instrumento para que se produzca el condicionamiento).

Esta atrevida posición se oponía al influyente dictum de Pavlov de que todo aprendizaje era el simple encadenamiento de reflejos condicionados clásicos. Skinner postuló su visión en una serie de artículos comenzando en 1930 y que sintetizó en su libro la conducta de los organismos. (Cohen et al. 1973)

Un intento históricamente significativo para mostrar la importancia del condicionamiento respondiente lo proporcionaron Watson y Rayner (1920) citado por Kazdin (2010), quienes condicionaron una reacción de miedo en un niño de 11 meses de edad llamado Albert. Antes de este estudio, los investigadores observaron que un ruido fuerte (estímulo incondicionado) producía una reacción de temor y sobresalto (respuesta incondicionada) en Albert. En contraste, Albert jugaba libremente con una rata blanca sin ninguna reacción adversa. Los investigadores deseaban determinar si la reacción de sobresalto podía condicionarse a la presencia de la rata blanca.

Continuando con Kazdin (2000) Para condicionar dicha reacción de sobresalto, un ruido precedió de manera inmediata a la presencia de la rata blanca (estímulo neutro condicionado). Cada vez que Albert se acercaba y tocaba la rata el ruido sonaba y Albert se sobresaltaba. Por un periodo de una semana, se apareó la presencia de la rata y del ruido durante siete veces. Finalmente cuando se presentó la rata sin el ruido Albert se volcó y lloró.

El estímulo condicionado evocó la respuesta de temor (respuesta condicionada). Más aún el miedo se generalizó a otros objetos a los que Albert no había temido antes (perro, conejo, máscara). Esto sugirió que los miedos podían adquirirse mediante condicionamiento operante.

Continuando con (Marks, 1987) citado por Kazdin 2000. Independientemente de cómo se aprenden los miedos en realidad, el condicionamiento respondiente puede resultar

útil para aliviar los temores debido a que el poder de los estímulos condicionados para producir reacciones de temor puede alterarse.

Es así como una prolongación más contemporánea del condicionamiento respondiente al trabajo clínico, la hizo Joseph Wolpe (1958), quien desarrolló un procedimiento para el tratamiento de la ansiedad, Wolpe un médico que trabajaba en sudáfrica, condujo experimentos investigando las reacciones de ansiedad y evitación en animales de laboratorio (gatos). Investigó un fenómeno denominado neurosis experimental, un estado inducido de manera experimental, en la cual los animales muestran agitación, desorganización de la conducta y otras señales que se parecen a la ansiedad en los humanos.

En efecto Wolpe exponía a los gatos de manera gradual a situaciones que producían ansiedad, cuando se exponían a la situación (cuarto) en que se había desarrollado la ansiedad, mostraban signos graves de ansiedad y no realizaban ninguna otra conducta. Entonces Wolpe exponía a los gatos a señales (otros cuartos) que sólo se parecían a la situación original. Con menos evitación y agitación debido a la dosis reducida de estímulos generadores de ansiedad los incitaba a otras respuestas como comer, pensaba que la exposición a una serie de situaciones que provocan ansiedad mientras se estaba involucrado en respuestas competitivas, vencería gradualmente la ansiedad. La continuación de este procedimiento elimina la ansiedad de los gatos.

Dado que un paso especialmente significativo fue el empleo que hizo Wolpe de la información derivada de experimentos con gatos para desarrollar una técnica de tratamiento para la ansiedad humana. Wolpe desarrolló la desensibilización sistemática, un tratamiento en el cual se exponía a los seres humanos, en la vida real o en la imaginación, a situaciones que provocan ansiedad en una serie graduada de estímulos. para superar la ansiedad Wolpe entrenó clientes para que lograran una relajación profunda, de manera que la exposición a representaciones leves de la situación generadora de ansiedad, causarían muy poca ansiedad.

El procedimiento se conceptualizó desde el punto de vista del condicionamiento clásico, ciertas señales o estímulos en el ambiente producen ansiedad o temor, éste puede cambiarse condicionando una respuesta alternativa (relajación) que es incompatible con el miedo. En cuanto la relajación se asocia con las escenas imaginadas, se elimina la capacidad estímulo para producir miedo.

En pocas palabras las ejemplificaciones mencionadas anteriormente son algunas aportaciones que introducen el condicionamiento al área clínica.

Por lo que el control que las consecuencias recompensas ejercían sobre la conducta no era una reflexión nueva identificada por la investigación de laboratorio sobre el condicionamiento operante. Sin embargo esta investigación de laboratorio sobre los efectos legítimos de las consecuencias recompensantes en la conducta, finalmente se extendió de las subhumanas a los seres humanos Lindsley, (1956) citado por Kazdin (2000)

En definitiva las aportaciones fuera del laboratorio de condicionamiento operante se llevaron a cabo en estudios de la conducta de muchas poblaciones, como los niños retrasados mentales y los niños autistas. En la mayoría de los estudios, las metas eran simplemente utilizar los métodos del laboratorio del condicionamiento operante para investigar cómo respondían las poblaciones especiales. Los métodos del condicionamiento operante pronto se extrapolaron a la conducta humana fuera del laboratorio.

1.2 Condicionamiento clásico

Con respecto a lo que es el condicionamiento clásico, es la base para el descubrimiento del condicionamiento operante o también llamado condicionamiento instrumental por lo que es importante hacer mención de lo que es el condicionamiento clásico.

El condicionamiento clásico es el proceso a través del cual se logra que un comportamiento (respuesta) que antes ocurría tras un evento determinado (estímulo) ocurra tras otro evento distinto. El condicionamiento clásico, describe, de esta forma, el aprendizaje por asociación entre dos estímulos: se condiciona a las personas o los animales a responder de una forma nueva a estímulos que antes no manifestaban tales respuestas. (Arancibia . et al.2015)

Ahora bien, el condicionamiento clásico es el mecanismo por el que los organismos aprenden las relaciones entre ambos eventos; esta forma de condicionamiento permite a los animales, humanos y no humanos, sacar ventaja sobre la secuencia ordenada de los eventos de su entorno para posteriormente iniciar la acción apropiada en la anticipación de lo que está a punto de suceder.

Por ejemplo, el condicionamiento clásico es el proceso por el cual aprendemos a predecir cuándo y qué podemos comer, cuándo es probable que enfrentemos peligro o que estemos seguros. También participa en el aprendizaje de nuevas reacciones emocionales (temor o placer) ante los estímulos que han quedado asociados con un evento significativo. (Domjan, 2010)

Sarason (1981), retomado por Núñez et al. (2015) hace mención del condicionamiento clásico como un método mediante el cual se asocia un estímulo condicionado con otro incondicionado. En este procedimiento se presentan dos estímulos con estrecha proximidad temporal. El primero, o EI, produce un reflejo. Después de un cierto número de ensayos, también el segundo, o EC, adquiere la cualidad de producir un reflejo semejante.

Por otro lado Núñez et al (2015) menciona el mecanismo del condicionamiento clásico de la siguiente forma : Si a un perro se le presenta la comida, el animal activará una respuesta incondicionada en forma de reflejos de salivación. Esta conducta se explica

por un acto reflejo que posee de forma innata. Ahora bien, si al estímulo incondicionado (la comida)le asociamos un estímulo neutro EN (el sonido de un diapasón), al cabo de unos días de adiestramiento el estímulo neutro (EN) se convierte en estímulo condicionado EC, de forma que su sonido aislado es capaz de provocar en el perro el reflejo de salivación. La respuesta del perro ya no es una respuesta innata sino una respuesta condicionada.

Continuando con Núñez et al. (2015). Este mecanismo de condicionamiento ha conducido al perro a un aprendizaje nuevo: el sonido del diapasón significa comida, y por tanto, empieza a preparar el estómago salivando. Un factor importante para que se produzca el condicionamiento es la repetición en contigüidad de los estímulos condicionado e incondicionado.

El intervalo temporal adecuado viene determinado por la presentación del estímulo condicionado (diapasón), medio segundo antes que el estímulo incondicionado (la comida). Es importante que el efecto del estímulo condicionado sobre el organismo se produzca en simultaneidad con el estímulo incondicionado, lo que supone una cierta duración de la excitación del sujeto.

Durante los experimentos realizados, Pavlov detectó cuatro principios que regían este aprendizaje:

- ❖ El principio de adquisición
 - ❖ El principio de generalización
 - ❖ El principio de discriminación
 - ❖ El principio de extinción
-
- ❖ El primero de estos principios hace referencia al principio de adquisición mediante el cual el sujeto empareja estímulo incondicionado con estímulo neutro. Según este principio: cuanto mayor sea el número de emparejamiento, mayor es la probabilidad de que se produzca la respuesta condicionada.

Tras el proceso de adquisición de un estímulo condicionado, aparece una tendencia a actuar de manera semejante ante estímulos similares al estímulo condicionado inicial, se trata del principio de generalización. Según este principio, cuando un organismo ha sido condicionado a responder a un estímulo determinado reproducirá esa misma respuesta ante estímulos similares.

- ❖ El principio de generalización es útil para la economía adaptativa del organismo, ya que el sujeto podrá responder a un estímulo, aunque éste sufra variaciones. Por ejemplo, de nada serviría aprender a esquivar los coches cuando andamos o cruzamos la calle, si el aprendizaje sólo tuviera vigencia para un coche de tamaño o marca determinada. (Domjan, 2010)

La generalización no es ilimitada ni arbitraria, sino que parece seguir un gradiente que puede definirse como la relación entre la intensidad de las respuestas y el grado de semejanza de los nuevos estímulos con el estímulo original. Pero alguno de los aprendizajes que realizamos no han de ser necesariamente tan adaptativos, sino más bien todo lo contrario, necesitamos diferenciar entre ese perro que me mordió y el resto de los perros, pues de lo contrario el aprendizaje podría condicionar mi comportamiento de forma errónea.

- ❖ Principio de discriminación.

Este principio consiste en la capacidad para distinguir entre el estímulo condicionado original y estímulo condicionado con características similares. Si la generalización es la respuesta a las semejanzas, la discriminación es la respuesta a las diferencias. Ej.: un niño pequeño generaliza en palabras amables, sonrisa y buen trato, pero al mismo tiempo discrimina entre el buen trato de su madre y el de otra persona. Este último mecanismo equilibra los efectos de la generalización.

La tendencia a generalizar tiene un indudable valor adaptativo, pero es inadecuada en numerosas circunstancias, por ejemplo, cuando hay que dar a diversos estímulos respuestas diferentes.

❖ Principio de extinción

El cuarto principio expuesto por el condicionamiento clásico es el de extinción. Es evidente que el sujeto condicionado a dar una respuesta determinada no está condicionado a darla durante el resto de su vida. Si el Estímulo condicionado no va a acompañado de vez en cuando por el Estímulo incondicionado la respuesta condicionada desaparece. Por ejemplo: si tocamos la campana repetidas veces y la comida no aparece, el perro olvidará la conducta aprendida, dejará de estimular el reflejo de salivación.

1.3 Condicionamiento operante instrumental

El condicionamiento operante o instrumental, descrito por Edward Thorndike (1874-1949) y B. Frederic Skinner (1904-1990), es el proceso a través del cual se fortalece un comportamiento que es seguido de un resultado favorable (refuerzo), con lo cual aumenta las probabilidades de que ese comportamiento vuelva a ocurrir. El condicionamiento operante sostiene, de esta forma, que se aprende aquello que es reforzado (Arancibia, 2009)

Por otro lado Kazdin (2000) conceptualiza al condicionamiento operante como el proceso de aprendizaje de conductas operantes.

En los años 60 Skinner conceptualizó el condicionamiento operante como una forma de selección de conductas por sus consecuencias llevada a cabo por el medio ambiente, y que actuaría en el desarrollo ontogenético del individuo, paralela a la selección natural de genotipos, que actúa a una escala filogenética sobre la especie (1979). Así entonces

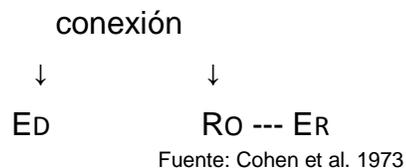
la selección comenzó a desplazar a la asociación como el paradigma fundamental del análisis del comportamiento (Catania, 1994, citado por Plazas 2006).

Skinner postuló dos clases de respuestas conductuales, operante y respondiente. Las respuestas operantes no son reflejas o voluntarias, dado que se emiten (como fragmentos de la conducta agitada que acompaña a una necesidad) sin relación precisa a los estímulos externos; como ejemplo de ellas tenemos la casualidad de que el perro de Morgan le pegara al pasador y la respuesta de pateo de los gatos de Thorndike.

La respuesta operante no está innatamente asociada a ningún estímulo previo que se puede identificar. Por otro lado, las respuestas generadas son reflejadas, dado que son causadas o provocadas con casi total certeza por estímulos externos precisos; como ejemplo de éstas es el reflejo salival (provocado por la comida) y el reflejo pupilar (provocado por la luz). La asociación entre el estímulo externo previo y la respuesta es innata y no puede ser cambiada.

Cada una de las dos clases de respuestas es la base de un proceso de condicionamiento único. Las respuestas operantes son la base del condicionamiento operante y las respuestas respondientes son la base de condicionamiento clásico (a veces llamado condicionamiento respondiente)

El proceso de condicionamiento operante requiere esta secuencia de estímulos y respuestas:



Donde ED es el estímulo discriminativo (un estímulo específico, digamos la luz, al cual se asociará la respuesta operante). RO es la respuesta operante (como apretar la palanca), y ER es el estímulo reforzante (uno que refuerza de acuerdo a la ley del

efecto, como el alimento o un toque eléctrico) el estímulo reforzante sigue solo a la ocurrencia azarosa de la respuesta operante y no tiene relación alguna con las respuestas respondientes provocadas. Después del proceso de condicionamiento, la respuesta operante ocurre más o menos frecuentemente a continuación del estímulo discriminativo.

La conexión operante condicionada final se establece entre el estímulo discriminativo(ED) y la respuesta operante (Ro) el estímulo discriminativo trae aparejada la emisión de la respuesta operante. Cuando el condicionamiento está terminado, el estímulo discriminativo se llama estímulo discriminativo condicionado y la respuesta operante se llama respuesta operante condicionada. (Cohen et al.1973)

El aprendizaje mediante condicionamiento operante incluye cinco procesos tales son el Priming, shaping o moldeamiento, el contracondicionamiento y la extinción (Arancibia et al. 2015)

1.3.1 Procesos del condicionamiento operante o instrumental

a. Priming

Proceso por medio del cual se provoca el comportamiento deseado o algo parecido a él de manera liberada, para que éste pueda ser reforzado. Se usa cuando se quiere reforzar una conducta que nunca, o casi nunca, ha sido exhibida por la persona (en cuyo caso sería muy difícil esperar a que ocurra la conducta para reforzar).

Por ejemplo, enseñarle a un niño que siempre da portazos, a cerrar silenciosamente la puerta; si el profesor espera a que el niño muestre la conducta, puede demorarse mucho, ya que el niño no tiene por qué empezar hacerlo, y así, no tiene cómo reforzar la conducta deseada. Para que la conducta empiece a aparecer, puede ocurrir a elementos externos que ayuden al niño a dar tal respuesta, como apretar la bisagra de la puerta para que cueste dar portazos, o poner un borrador que amortigüe el golpe y

por lo tanto reduzca el ruido. El niño se ve obligado a emitir la conducta, de manera que puede ser reforzada.

b. Shaping o Moldeamiento

Es un proceso que se usa para enseñar conductas muy complejas, que no se puede esperar que ocurran correctamente las primeras veces que se llevan a cabo. El moldeamiento mediante aproximaciones sucesivas es un proceso en que se da un refuerzo cuando la persona muestra un comportamiento que se parece o aproxima al comportamiento deseado, el comportamiento reforzado debe ser una mejor aproximación a lo deseado.

Por ejemplo enseñar a escribir a máquina. El alumno comete 15 errores en el primer intento, 13 en el segundo, 17 en el tercero, 14 en el cuarto, 10 en el quinto. El profesor refuerza al alumno en el primer intento, y en el segundo y el quinto; no refuerza en los otros, ya que el tercero fue peor que los demás, y el cuarto fue mejor, pero no mucho mejor.

c. Encadenamiento

Este proceso se relaciona con la aproximación sucesiva y requiere de un programa de reforzamiento que vaya paso a paso; es el reforzamiento de componentes parciales o de ciertas partes de un comportamiento más complejo. Se refuerzan secuencialmente distintas partes del comportamiento con la expectativa de que se aprenda también el comportamiento total.

Existen dos tipos de “encadenamiento”: hacia delante y hacia atrás. En el primero se refuerza cada paso del comportamiento en el orden en que ocurren. En el segundo, se refuerzan primero los pasos finales, y después los primeros pasos del acto complejo.

d. Contracondicionamiento

Es el proceso a través del cual un comportamiento indeseado es eliminado o removido al mismo tiempo que es sustituido por un comportamiento deseable a través del

reforzamiento. Los dos comportamientos son incompatibles, por lo cual el establecimiento de la conducta deseada implica necesariamente la eliminación de la indeseada.

Por ejemplo, si un niño molesta en clase por sacarle punta a sus lápices haciendo mucho ruido, la profesora querrá eliminar esa conducta, para ello lo reforzará, cuando llegue a clases con sus lápices ya con punta.

e. Extinción

Es el proceso que explica la pérdida de patrones de comportamiento que han sido previamente reforzados. Se produce cuando se elimina el refuerzo a una conducta. Para eliminar o extinguir una conducta, es necesario en primer lugar identificar los refuerzos que están ligados a ella, para luego retirarlos.

Por ejemplo, si cuando el profesor reta a un niño, las risas que éste reto producen los compañeros refuerzan la mala conducta del niño, el profesor puede eliminar sus retos, eliminando así el reforzador.

1.3.2 Procedimientos del condicionamiento operante

Cuatro métodos lógicos de entrenamiento construyen una respuesta operante condicionada, y cuatro métodos lógicos de entrenamiento destruyen una respuesta operante condicionada ya existente.

Los procedimientos del condicionamiento operante fueron derivados en primera instancia, de la ley del efecto que igualaba el condicionamiento operante con la doctrina del hedonismo en la que cada acto está motivado por un deseo de placer (confort) y por una aversión al displacer (desconfort).

Por lo tanto, todos los procedimientos de condicionamiento operante descansan en la presentación o retirada de la recompensa o el castigo:

- ❖ presentar la recompensa
- ❖ retirar el castigo

- ❖ presentar el castigo
- ❖ retirar la recompensa.

Así cada uno de estos cuatro reforzamientos, puede seguir la emisión o no emisión de una respuesta operante.

Según la ley del efecto, si la respuesta, después emitida, es seguida por el reforzamiento positivo la respuesta tenderá a repetirse (fortalecimiento); si lo que sigue es el reforzamiento negativo, la respuesta tenderá a no repetirse (debilitamiento). La ley del efecto implica, aunque no lo afirma explícitamente, que la respuesta no se emite ni se sigue por reforzamiento positivo, tal respuesta tenderá a no repetirse; si se la sigue de reforzamiento negativo la respuesta tenderá a repetirse.

La respuesta será fortalecida o debilitada dependiendo de si la respuesta operante se emite o no se emite y si la respuesta operante es seguida por reforzamiento positivo o negativo.

Dado que la emisión de la respuesta puede seguirse de cuatro reforzamientos los enumerados arriba y dado que la no emisión de la respuesta puede seguirse con los mismos cuatro entrenamientos, emergen exactamente ocho métodos para fortalecer o debilitar una respuesta operante.

En este análisis estrictamente conductista, se define a un reforzador positivo como un estímulo cuya presentación aumenta la tasa de la respuesta operante. El castigo es lo opuesto de lo antes mencionado y tiene dos definiciones; el retiro del reforzamiento positivo o la presentación del reforzamiento negativo, la palabra recompensa carece de significado y no se usa. La emisión o no emisión de la respuesta operante puede ser seguida por cualquiera de las cuatro condiciones –reforzamiento positivo, castigo mediante el retiro del reforzamiento positivo, castigo mediante la presentación del reforzamiento negativo- de este modo surgen los ocho procedimientos de entrenamiento.

Cuatro procedimientos de entrenamiento establecen (fortalecen) una respuesta operante condicionada (entrenamiento de recompensa, entrenamiento de privación, entrenamiento de escape y entrenamiento de evitación) han sido considerados en el laboratorio, el entrenamiento de recompensa es el más importante.

Cuatro procedimientos de entrenamiento eliminan (debilitan) una respuesta operante condicionada establecida (entrenamiento de omisión, entrenamiento de cesación, entrenamiento de soltar y entrenamiento de castigo). De estos, sólo el entrenamiento de castigo ha sido considerado en laboratorio y se discute en relación a las respuestas operantes condicionadas mediante entrenamiento de recompensa y también bajo entrenamiento de evitación. (Cohen 1973)

Skinner presenta un análisis funcional del comportamiento, considerando a la conducta como una variable dependiente de sus consecuencias (refuerzo). presenta un modelo de contingencia de tres términos en que un estímulo discriminativo (influencia ambiental antecedente) permite la aparición de una respuesta que es seguida de un estímulo que refuerza (consecuencia), es decir, que aumenta la probabilidad de que la respuesta se produzca en el futuro (el castigo disminuye esa probabilidad) (Schunk,1997. citado por Arancibia, 2009)

Arancibia menciona que el comportamiento puede ser modificado cambiando o controlando tanto los antecedentes como las consecuencias de la conducta, o bien ambos. La teoría de Skinner se centra en describir el efecto de las consecuencias de la conducta y el condicionamiento clásico en las causas, por lo cual surge lo que los conductistas llaman el análisis ABC (A) antecedentes, (B) de Behavior) y su contexto, (C) consecuencias.

Por lo tanto Skinner se enfoca en las consecuencias de la conducta, en el cual estas consecuencias pueden aumentar o disminuir la probabilidad de que se repita por lo cual se introducen los términos refuerzo y castigo.

1.4 Reforzamiento

El principio del reforzamiento se refiere a un incremento en la frecuencia de una respuesta cuando a esa respuesta le siguen ciertas consecuencias. La consecuencia que procede a la conducta debe ser contingente a la misma. Un evento contingente que incrementa la frecuencia de una conducta se conoce como reforzador (Kazdin,2000)

Un refuerzo se define como un evento, que presentado inmediatamente después de la ocurrencia de una conducta, aumenta la probabilidad de ocurrencia de dicha conducta. (Arancibia, 2009)

1.4.1 Refuerzo positivo

Aquellas consecuencias que al ser presentadas aumentan la probabilidad de que ocurra una respuesta. (Arancibia, 2009)

Los reforzadores positivos son eventos que se presentan después de una respuesta desempeñada y que incrementan la frecuencia de la conducta a la que siguen (kazdin, 2000)

El reforzamiento positivo se refiere al incremento en la frecuencia de una respuesta a la que procede de un evento favorable (reforzador positivo). En el lenguaje cotidiano tales eventos positivos o favorables a menudo se nombran como recompensas.

Un reforzador positivo se define por su efecto sobre la conducta, un evento sigue a una respuesta y la frecuencia de esa conducta se incrementa, el evento es un reforzador positivo. En contraste, las recompensas, se definen como algo que se da o recibe a cambio de hacer algo.

Las recompensas como premios, sumas de dinero o vacaciones, por lo común, tienen

un gran valor, pero no necesariamente incrementan la probabilidad de ocurrencia de las respuestas a las que procedan. La diferencia entre recompensas y reforzadores puede parecer sutil, pero juega un papel muy importante en el desarrollo de un programa de tratamiento efectivo.

Kazdin (2000) menciona que los reforzadores positivos abarcan múltiples eventos que, cuando se presentan, incrementan la frecuencia de la conducta a la que siguen, los divide en primarios o incondicionados o secundarios o condicionados.

1.4.2 Reforzador positivo primario o incondicionado

Los eventos que actúan como reforzadores primarios adquieren su valor reforzante sin entrenamiento especial por ejemplo el agua y la comida, puede ser que no sean reforzantes todo el tiempo. La comida no servirá como reforzador para alguien que acaba de terminar una gran comida. Cuando el alimento no actúa como reforzador, sin embargo, su valor es automático (no aprendido) y no depende de una asociación previa con otros reforzadores.

1.4.3 Reforzador positivo secundario o condicionado

Reforzadores secundarios o condicionados, éstos comprenden eventos como el elogio, calificaciones, dinero y la finalización de una meta; y adquieren su valor reforzante mediante el aprendizaje.

Los reforzadores condicionados no son reforzantes de manera automática. Los eventos que alguna vez tuvieron valor neutral pueden adquirir propiedades reforzantes al aparearse con eventos que tienen esta función (tanto reforzadores primarios como otros reforzadores condicionados).

Si un estímulo neutro se presenta repetidamente antes o junto con un estímulo reforzante, el neutro se convierte en un reforzador; por ejemplo, el elogio puede no ser

reforzante para algunos individuos y para establecer la alabanza como un reforzador, debe aparearse con un evento que sea reforzante, como la comida o el dinero. Así, cuando se efectúa una conducta, deberá elogiarse y reforzarse con comida. Después de varios apareamientos de la comida con el elogio, la alabanza actúa como un reforzador y puede emplearse para incrementar la frecuencia de otras respuestas (Lancioni, 1982, citado por Kazdin 2000)

Algunos reforzadores condicionados se aparean con más de un reforzador primario o condicionado. Cuando se aparea un reforzador condicionado con muchos otros reforzadores, se le denomina reforzador condicionado generalizado, éstos son muy efectivos para modificar las conductas debido a que han sido apareados con una variedad de eventos, el dinero es un ejemplo de reforzador condicionado generalizado. Es un reforzador condicionado porque adquirió su valor reforzante mediante el aprendizaje. Es un reforzador generalizado porque una variedad de eventos reforzantes contribuyeron a su valor. Otros ejemplos de reforzadores condicionados generalizados son la atención, aprobación y el efecto de otros.

Estos son reforzadores condicionados generalizados debido a que su ocurrencia a menudo se asocia con una variedad de otros eventos que son reforzantes. Por ejemplo, la atención de alguien puede ser precedida por contacto físico, elogio, sonrisas, afecto o entrega de recompensas tangibles (como comida) y otros eventos.

El uso de fichas para modificar la conducta en el nivel educativo es cada vez más cotidiano, por ello en los programas de modificación conductual, se emplean con frecuencia reforzadores generalizados en forma de fichas (Kazdin, 1977) que pueden ser de póquer, monedas, boletos, estrellas, puntos o marcas de revisión.

Las fichas actúan como reforzadores generalizados porque, como el dinero, pueden cambiarse por otros muchos eventos reforzantes. La potencia de las fichas deriva de los reforzadores que sustituyen su valor. Los eventos que las fichas pueden comprar se conocen como reforzadores sustitutos. Los reforzadores condicionados generalizados, como el dinero y las fichas, a menudo son más poderosos que los reforzadores únicos

debido a que pueden comprar diversos reforzadores sustitutos.

1.4.4 Refuerzo negativo

Aquellas consecuencias que al ser retiradas de la situación aumentan la probabilidad de que la respuesta vuelva a ocurrir son llamados refuerzos negativos (Arancibia, 2009)

Los reforzadores negativos (también llamados como eventos aversivos o estímulos aversivos) son eventos que se retiran después de realizada una conducta y que incrementan la conducta que precede a su retiro (Kazdin, 2000)

El reforzamiento negativo se refiere al incremento en la frecuencia de una respuesta al retirar un evento aversivo inmediatamente después de que se ha realizado la conducta.

El retiro de un estímulo aversivo o de un reforzador negativo es contingente a la respuesta.

Un evento es un reforzador negativo sólo si su retiro después de una respuesta incrementa la ejecución de la misma, Skinner, (1953). Retomado por Kazdin (2010)).

Los eventos que parecen ser molestos, indeseables o displacenteros no son necesariamente reforzadores negativos. También un evento indeseable puede servir como evento aversivo para un individuo pero no para otro. También, un evento puede ser un reforzador negativo en una ocasión pero no en otra.

Continuando con Kazdin (2010) el reforzamiento negativo requiere un evento aversivo actual que pueda retirarse o terminarse después de que se ha realizado una respuesta específica. El evento aversivo “está simplemente allí” o presente en el ambiente. Una vez que el evento se encuentre presente, entonces alguna conducta puede detenerlo o terminar con él, ésa conducta está negativamente reforzada.

Los reforzadores surgen con el fin de aumentar la probabilidad de que la consecuencia de una conducta vuelva a ocurrir, sin embargo se necesita del castigo para disminuir las

consecuencias de una conducta, por lo cual es importante definir el concepto.

1.5 Programas de refuerzo

Un programa de reforzamiento es la regla o criterio que determina qué ocurrencia de una respuesta será seguida por el reforzador. Existe un número infinito de formas en que podría establecerse dicho programa. La entrega del reforzador podría depender de que suceda cierto número de respuestas, del transcurrir del tiempo, de la presencia de ciertos estímulos, de la ocurrencia de otras respuestas o de cualquier cantidad de factores. Los programas de reforzamiento que involucran relaciones similares entre respuestas y reforzadores, por lo general, producen patrones de conducta semejantes. (Domjan 2010).

Para Kazdin (2010) El programa de reforzamiento se refiere a la regla que denota cuántas o cuáles respuestas específicas se reforzarán. Los reforzadores siempre se administran de acuerdo con algún programa, y aun en el más simple, una respuesta debe reforzarse cada vez que se presenta.

Durante la fase de adquisición o reforzamiento, una conducta desarrollada con reforzamiento continuo se lleva a cabo a una tasa más elevada que la conducta desarrollada con reforzamiento intermitente. Así en tanto se desarrolla la conducta debe utilizarse un programa de reforzamiento continuo o generoso. Sin embargo, la ventaja del reforzamiento continuo se compensa después de que cesa el reforzamiento. En la extinción, las conductas que se reforzaron de manera continua disminuyen a una tasa mucho más rápida que aquellas que se reforzaron de manera intermitente.

Una ventaja del reforzamiento intermitente es su empleo eficiente de reforzadores disponibles, ya que permite la entrega de pocos reforzadores para un gran número de respuestas, y requiere menos tiempo para administrar reforzadores que los

reforzadores continuos

Arancibia et al. (2015) hace mención del concepto de programas de reforzamiento lo que se refiere a la pauta con el cual se aplica el refuerzo. Por lo cual describe al refuerzo continuo, refuerzo parcial o intermitente, programas de intervalo y programas de razón.

a. Refuerzo continuo

Se refiere al reforzamiento de cada una de las respuestas correctas. Es el tipo de reforzamiento más rápido para aprender una conducta.

b. Refuerzo parcial o intermitente

Este es aquel que se entrega de manera frecuente, pero no continuada, es decir, sólo se entrega frente algunas emisiones de la conducta. Este tipo de reforzamiento demora más en producir el aprendizaje de una respuesta, pero produce un comportamiento más resistente a la extinción. el criterio para administrar o no el refuerzo puede ser de intervalo (fijo o variable) o bien de razón (fija o variable)

c. Programas de intervalo

Aquí, los refuerzos se administran cada cierto tiempo determinado. En el intervalo fijo, este periodo de tiempo es siempre lo mismo, lo cual hace sumamente predecible y por lo cual tiende a disminuir la conducta inmediatamente después de entregado el refuerzo. por ejemplo, si que la profesora pasar a revisar su trabajo Cada 15 minutos, es por qué los niños juegan y conversan durante primeros minutos poniéndose a trabajar poco antes de que se compran los 15 minutos y después de que se haya ido la profesora sabrán que vuelve a tener un buen rato para conversar y jugar antes que ella vuelva.

d. Programas de razón

En el reforzamiento de razón lo que importa es el número de respuestas ejecutadas y no el tiempo que pase entre cada refuerzo. En un programa de razón fija, el refuerzo es entregado cada cierto número de respuestas. Los programas de razón variable, por otro lado, refuerzan al individuo después de un número variable de respuestas, que oscilan alrededor de un promedio determinado. Este último programa hace que la conducta reforzada sea más resistente a la extinción.

El reforzamiento puede ser contingente a la emisión de un cierto número de respuestas, esto se conoce como un programa de razón (Kazdin, 2010) Porque el programa especifica la razón del número total de respuestas hacia aquella que se refuerza.

1.5.1 Programas simples de reforzamiento intermitente

En los programas simples un solo factor determina qué instancia de la respuesta instrumental es reforzada.

1.5.2 Programas de razón

Los procesos que organizan y dirigen el desempeño instrumental son activados de Programas de razón. La característica distintiva de un programa de razón es que el reforzamiento sólo depende del número de respuestas realizadas por el organismo. Lo único que requiere un programa de razón es el conteo del número de respuestas emitidas y la entrega del reforzador cada vez que se cumple el número exigido. Si el número que se pide es uno, cada emisión de la respuesta instrumental resulta en la entrega del reforzador. (Domjan, 2010)

El nombre técnico de ese programa es reforzamiento continuo (RFC). Los programas de manejo de contingencias que se usan en el tratamiento del abuso de drogas

emplean a menudo un programa de reforzamiento continuo. Se solicita que los clientes acudan a la clínica varias veces a la semana para ser sometidos a un examen toxicológico. Si la prueba indica que no consumieron drogas desde la última visita reciben un vale que pueden canjear por dinero. En una variante eficaz del procedimiento, la cantidad pagada se incrementa con las pruebas sucesivas, cuyos resultados indican la ausencia de drogas y vuelve a cero si el participante tuvo una recaída (Roll y Newton, 2008, retomado por Domjan 2010).

1.5.3 Programa de razón fija

Un programa de razón fija necesita que un número invariable de respuestas se efectúen antes de que una respuesta se refuerce, el número a continuación de RF especifica qué respuesta se reforzará. Por ejemplo RF1: especifica que sólo que requiere una respuesta que se entregue el reforzador (Kazdin, 2010)

Considere, por ejemplo, la entrega del reforzador después de cada décima respuesta de presión de palanca en un estudio con ratas de laboratorio. En ese programa, existiría una razón fija entre el número de respuestas emitidas por la rata y el número de reforzadores que recibe (diez respuestas por reforzador). Esto convierte al procedimiento en un programa de razón fija.

De manera más concreta según Domjan (2010) el programa sería llamado una razón fija 10 o RF 10. Los programas de razón fija se encuentran en la vida cotidiana en cualquier sitio en que siempre se pida una cantidad constante de respuestas para obtener el reforzamiento. Un repartidor de periódicos trabaja en un programa de razón fija porque en su ruta tiene un número invariable de viviendas. Tomar la lista de asistencia está bajo un programa de razón fija establecido por el número de estudiantes que ésta incluya. Hacer una llamada telefónica también implica un programa de razón fija toda vez que es necesario presionar en el teclado un número inalterable de dígitos para completar cada llamada.

El programa de reforzamiento continuo también es uno de razón fija ya que involucra una razón fija de una respuesta por reforzador. En un programa de reforzamiento continuo los organismos suelen responder a una tasa estable y moderada en la que sólo ocurren pausas breves e impredecibles. Por ejemplo, una paloma que trabaja en un programa de reforzamiento continuo al principio picotea una tecla por comida de manera estable y sólo disminuye la velocidad a medida que se va saciando. Cuando es en efecto un programa de razón fija que requiere más de una respuesta se presenta un patrón de respuestas muy distinto. Es poco probable que alguien haga una pausa a la mitad del marcado de un número telefónico, aunque puede llevarle un tiempo iniciar la llamada.

Este es el patrón típico de los programas de razón fija. Una vez que se inicia la conducta, la tasa de respuestas es alta y estable, pero puede haber una pausa antes de iniciar el número requerido de respuestas. Esas características de la respuesta se hacen evidentes en el registro acumulativo de la conducta.

1.5.4 Programa de razón variable

Un programa de razón variable especifica que el reforzamiento se reforzará después de cierto número de respuestas, ese número varía de manera imprevisible de una ocasión a otra. En promedio, se lleva a cabo un cierto número de respuestas antes de que se otorgue el reforzador, el número que sigue a RV especifica al número promedio respuestas requeridas para obtener reforzamiento (Kazdin, 2010)

Por su parte Domjan, (2010) El valor numérico de un programa de razón variable indica el número promedio de respuestas que se pide por reforzador. Por lo tanto, nuestro procedimiento sería un programa de razón variable 10 (RV 10). Los programas de razón variable se encuentran en la vida cotidiana cada vez que se exige una cantidad impredecible de esfuerzo para obtener un reforzador. Por ejemplo, cada vez que un conserje entra en un cuarto durante sus rondas, sabe que será necesario hacer algo de limpieza, pero no sabe con precisión qué tan sucia estará la habitación. Los apostadores que juegan en una máquina tragamonedas también están respondiendo en

un programa de razón variable. Tienen que jugar en la máquina para ganar. No obstante, nunca saben cuántos juegos producirán la combinación ganadora.

Continuando con Domjan, (2010) Como no es posible predecir el número de respuestas requeridas por reforzamiento, las pausas predecibles en la tasa de respuestas son menos probables en los programas de razón variable que en los de razón fija. Más bien, los organismos responden a una tasa bastante estable en los programas RV.

Aunque es posible que ocurran pausas post reforzamiento en los programas de razón variable (Blakely y Schlinger, 1988; Schlinger, Blakely y Kaczor, 1990), esas pausas son más largas y más destacadas en los programas de razón fija. La tasa total de respuestas puede ser similar en los programas de razón fija y de razón variable, siempre y cuando se requiera, en promedio, números similares de respuestas. Sin embargo, en los programas de razón fija la tasa total de respuestas tiende a distribuirse en un patrón de pausa-carrera mientras que en los programas de razón variable se observa un patrón de respuestas más estable en programas de RV.

1.5.5 Programas de intervalo

El reforzamiento puede ser contingente a la cantidad de tiempo que transcurre y se denomina programa de intervalo. Con un programa de intervalo, el número de respuestas efectuado es irrelevante mientras se presente una respuesta después de que ha transcurrido la cantidad de tiempo prescrita. La frecuencia de reforzamiento se encuentra parcialmente denominada por reloj.

En un programa simple de intervalo, una respuesta se refuerza únicamente si ocurre luego de que ha transcurrido una cantidad establecida de tiempo después de un punto de referencia, la última entrega del reforzador o el inicio del ensayo. En un programa de intervalo fijo (IF), la cantidad de tiempo que tiene que pasar antes que una respuesta sea reforzada se mantiene constante de un ensayo al siguiente. (Domjan, 2010)

Los programas de intervalo fijo se encuentran en situaciones donde se necesita una cantidad fija de tiempo para preparar el reforzador. Una lavadora opera de acuerdo con

un programa de intervalo fijo. Se requiere una cantidad fija de tiempo para completar cada ciclo de lavado. No importa cuántas veces abra la lavadora antes que haya transcurrido el tiempo requerido, no será reforzado con la ropa limpia. Una vez que termina el ciclo, el reforzador está disponible y a partir de ese momento puede sacar su ropa limpia en cualquier momento.

En el laboratorio se pueden preparar contingencias similares. Por ejemplo, considere un programa de intervalo fijo cuatro minutos (IF cuatro minutos) para el picoteo de las palomas. En este programa, un ave sería reforzada por el primer picoteo emitido después que hayan transcurrido cuatro minutos desde la última entrega de la comida (o desde el inicio del ciclo del programa). Como nunca se refuerzan los picoteos realizados antes de los cuatro minutos del ensayo, los participantes aprenden a esperar para responder únicamente al final del periodo del IF. La tasa de respuestas aumenta a medida que se acerca el momento en que estará disponible el siguiente reforzador.

Este incremento en la tasa de respuestas se manifiesta en el registro acumulativo, hacia el final del intervalo fijo, como una aceleración. Por consiguiente, se conoce como festón del intervalo fijo al patrón de respuestas que se desarrolla en los programas de reforzamiento de intervalo fijo.

El desempeño en un programa de intervalo fijo refleja la precisión del sujeto para discriminar el tiempo. Si los sujetos fueran totalmente incapaces de discernir el tiempo, sería igualmente probable que respondieran en cualquier punto del ciclo del IF. La pausa posreforzamiento y la aceleración posterior hacia el final del intervalo reflejan la capacidad para distinguir el tiempo. ¿Cómo podría mejorarse esa capacidad? La experiencia común sugiere que tener un reloj de algún tipo haría mucho más sencillo calcular los intervalos. Es importante darse cuenta de que un programa de intervalo fijo no asegura que el reforzador será entregado en cierto punto del tiempo. Las palomas en un programa IF cuatro minutos, no obtienen acceso al grano automáticamente cada cuatro minutos.

El intervalo únicamente determina cuándo estará disponible el reforzador, no cuándo será entregado. Para recibir el reforzador después que se ha hecho disponible, el sujeto todavía tiene que dar la respuesta instrumental.

1.5.6 Programa de intervalo variable

En un programa de intervalo variable (IV), las respuestas sólo se refuerzan si ocurren después que ha transcurrido un lapso variable desde el inicio del ensayo o el ciclo del programa. Los programas de intervalo variable se encuentran en situaciones en que se necesita que pase una cantidad impredecible de tiempo para preparar el reforzador. (Domjan, 2010)

Por lo que un mecánico que no puede decirle cuánto tiempo le llevará arreglar el carro le impone un programa de intervalo variable. El carro no estará listo por cierto tiempo, durante el cual los intentos por recogerlo no serán reforzados. No puede predecir cuánto tiempo tiene que transcurrir antes de que el carro esté listo. Un empleado de ventas, en una panadería, también está en un programa de reforzamiento de IV. Tiene que pasar cierto tiempo después de esperar a un cliente antes de que otro entre a la tienda a comprar algo. Sin embargo, el intervalo entre clientes es impredecible.

El intervalo promedio que tiene que transcurrir antes que los reforzadores sucesivos quede disponibles es de dos minutos. Por consiguiente, el procedimiento se denominaría programa de intervalo variable dos Igual que en los programas de intervalo fijo, el sujeto tiene que realizar la respuesta instrumental para obtener el reforzador. Los reforzadores no son gratuitos, sólo se entregan si el individuo responde después que terminó el intervalo variable. Igual que los programas de razón variable, los programas de intervalo variable mantienen tasas estables y constantes de respuestas sin pausas regulares.

En los programas simples de intervalo, una vez que el reforzador está disponible permanece así hasta que se realiza la respuesta requerida, sin importar cuánto tiempo se lleve. Por ejemplo, en un programa IF dos minutos el reforzador queda disponible

dos minutos después del inicio del ciclo del programa. El animal será reforzado si responde exactamente en ese momento. Si espera y responde 90 minutos más tarde, todavía será reforzado. Una vez que el reforzador está listo, permanece disponible hasta que se emite la respuesta.

Ahora bien, existen semejanzas notables entre los patrones de respuesta mantenidos por los programas simples de razón y de intervalo. Tanto en los programas de razón fija como en los de intervalo fijo hay una pausa posreforzamiento después de cada entrega del reforzador. Además, tanto RF como IF producen tasas altas de respuesta justo antes de la entrega del siguiente reforzador. En contraste, los programas de razón variable y de intervalo variable mantienen tasas constantes de respuesta, sin pausas predecibles.

Las tasas de respuestas más altas que ocurren en los programas de razón en comparación con los programas de intervalo son un claro ejemplo de la manera en que los programas pueden modificar la motivación de la conducta instrumental. Una teoría simplista podría suponer que la tasa de respuestas es sólo una función de cuántos reforzadores recibe el participante. Pero, en los experimentos descritos antes, las tasas de reforzamiento eran idénticas en las condiciones de los programas de razón y de intervalo. No obstante, los programas de razón produjeron mucha más conducta.

1.5.7 Reforzamiento de los TER

La primera explicación de las tasas más altas de respuesta que se observan en los programas de razón se enfoca en el espacio o intervalo entre una respuesta y la siguiente. Ese intervalo se conoce como el tiempo entre respuestas (TER). El reforzamiento puede incrementar varias características de la conducta; una de ellas es el intervalo entre respuestas sucesivas. Si el sujeto es reforzado por una respuesta que ocurre poco después de la precedente, entonces se refuerza un TER corto y los TER cortos se hacen más probables en el futuro. (Domjan, 2010)

Por otro lado, si el sujeto es reforzado por una respuesta que termina un TER largo, entonces se refuerza un TER largo y este tipo de TER se hace más probable en el futuro. Un sujeto cuyos tiempos entre respuestas son principalmente cortos está respondiendo a una tasa elevada. En contraste, un sujeto con tiempos entre respuestas predominantemente largos está respondiendo a una tasa baja. ¿Cómo determinan los programas de razón y de intervalo el reforzamiento de los tiempos entre respuestas? Considere un programa de razón. Con un programa de este tipo no existen restricciones temporales y entre más rápido complete el participante la razón requerida, más pronto recibirá el reforzador. En consecuencia, un programa de razón favorece que no se espere demasiado entre respuestas y apoya tiempos entre respuestas cortas.

Los programas de razón refuerzan diferencialmente tiempos entre respuestas cortas. En contraste, en los programas de intervalo no resultan ventajosos los tiempos entre respuestas cortas; estos programas favorecen una espera más larga entre respuestas. Por ejemplo, considere un programa de reforzamiento alimenticio IF dos minutos. Cada porción de comida se hace disponible dos minutos después que se entrega la última. Si el participante responde de manera frecuente antes que esté lista la bolita de comida, esas respuestas y los TER cortos no serán reforzados. Por otro lado, si el participante espera un tiempo largo entre respuestas (emitiendo TER largos), es más probable que esas respuestas ocurran después de transcurridos los dos minutos y, por ende, es más probable que sean reforzadas. (Domjan, 2010)

1.5.8 Funciones de retroalimentación

La segunda explicación importante de las tasas de respuestas más altas que se observan en los programas de razón se concentra en la relación entre las tasas de respuestas y las tasas de reforzamiento calculadas para una sesión experimental completa o un periodo prolongado. Esta relación se denomina función de retroalimentación porque se considera que el reforzamiento es la retroalimentación o consecuencia de la respuesta. (Domjan, 2010)

Por lo tanto, continuando con Domjan, (2010) Un programa IV de dos minutos, el límite es de 30 reforzadores por hora. Un sujeto no puede incrementar su tasa de reforzamiento por arriba de 30 por hora, no importa cuánto aumente su tasa de respuestas. Médicos, abogados y estilistas que tienen una práctica privada son pagados de acuerdo con un programa de razón con una función de retroalimentación linealmente creciente.

1.5.9 Conducta de elección: programas concurrentes

Las situaciones de elección pueden ser complicadas., una persona quizá pueda optar entre 12 actividades distintas (divertirse con un juego de video, ver televisión, enviar mensajes de texto a un amigo, jugar con el perro, etc.), cada una de las cuales produce un tipo diferente de reforzador de acuerdo con un programa de reforzamiento distinto. Analizar todos los factores que controlan las elecciones de un individuo puede ser una tarea formidable, si no es que imposible. Por consiguiente, los psicólogos iniciaron las investigaciones experimentales de los mecanismos de la elección estudiando situaciones más simples. La situación de elección más sencilla es una que contiene dos alternativas de respuesta, cada una de las cuales es seguida por un reforzador de acuerdo con su propio programa de reforzamiento. (Domjan, 2010)

Por lo que los programas concurrentes permiten la medición continua de la elección, pues el organismo tiene la libertad para cambiar entre las alternativas de respuesta en cualquier momento.

Programas encadenados concurrentes

Un programa de reforzamiento encadenado concurrente implica dos etapas o eslabones. La primera etapa se conoce como eslabón de elección. En este, se permite que el participante elija entre dos programas alternativos emitiendo una de dos respuestas. Durante el intervalo de elección, responder en cualquiera de las teclas no produce comida. La oportunidad para recibir reforzamiento sólo se obtiene después de que se hizo la elección inicial. Otra característica importante del programa encadenado-

concurrente es que una vez que el participante hace una elección, se queda con ésta hasta que concluye el eslabón terminal del programa. Por consiguiente, los programas encadenados concurrentes involucran elección con compromiso.

El patrón de respuesta que ocurre en el componente terminal de un programa encadenado-concurrente es el característico del programa de reforzamiento que se esté ejecutando durante ese componente.

Por lo tanto, podría considerarse que un programa concurrente es uno en que las respuestas en el eslabón inicial son reforzadas con la presentación de un reforzador condicionado. Las diferencias en el valor del reforzador condicionado determinarán luego la tasa relativa de cada respuesta de elección en el eslabón inicial. Debido a ello, los programas encadenados-concurrentes proporcionan una herramienta útil para el estudio del reforzamiento condicionado. Domjan, (2010)

1.6 Castigo

Para Kazdin (2000) El castigo es la presentación de un evento aversivo o el retiro de un evento positivo que procede a una respuesta, lo cual decreta su frecuencia. La definición técnica incluye un requisito adicional, saber que la frecuencia de la respuesta se decreta.

Por otro lado Arancibia (2009) menciona que una consecuencia que, inmediatamente después de una conducta, hace que disminuya la probabilidad de que la conducta se vuelva a repetir es un castigo por lo cual habla de dos tipos de castigo: el castigo positivo que consiste en la aparición de un evento displacentero o doloroso, y el castigo negativo que consiste en la desaparición de un evento “bueno” o placentero.

1.7 Manejo de contingencias

Los principios del condicionamiento operante describen la relación entre la conducta y los eventos ambientales (antecedentes y consecuentes) que influyen en la conducta.

Esta relación, a la que se conoce como contingencia, comprende tres componentes: eventos antecedentes (A), conductas (B) y eventos consecuentes © La noción de contingencia es importante no sólo para comprender la conducta sino también para desarrollar programas de cambio de la conducta. (Kazdin 2000)

Así mismo los eventos antecedentes se refieren a los estímulos anteriores de la conducta, como instrucciones, gestos, o miradas de otros. Las conductas se refieren a los actos en sí mismos (respuesta que realiza el individuo). Las consecuencias se refieren a los eventos que preceden a la conducta.

Para que una consecuencia altere una conducta particular, debe ser dependiente o contingente a la ocurrencia de la conducta, los cambios conductuales suceden cuando ciertas consecuencias son contingentes a la ejecución. La noción de contingencia es importante porque las técnicas conductuales alteran la conducta modificando las contingencias que influyen sobre ella (Kazdin, 2000)

El manejo de contingencias se refiere al control sistemático de los refuerzos, de manera que éstos son presentados en determinadas situaciones y en determinados momentos, y sólo después de que se ha dado la respuesta deseada. Es un procedimiento usado tanto para reducir comportamientos no deseados como para desarrollar nuevas conductas o mantener o fortalecer comportamientos deseables que ya existen. (Arancibia et al. 2015)

Arancibia et al. (2015) mencionan que este manejo de contingencias se desarrolla generalmente, a través de cinco pasos fundamentales.

1. Primer paso: Especificar el desempeño final o el comportamiento deseado.

Es importante identificar y definir cuál es el comportamiento que se desea cambiar. o cuál es la conducta que se requiere enseñar o desarrollar, especificando los resultados que se desea lograr. Así mismo, se deben desarrollar formas de medir y registrar el comportamiento. Hay varias formas de medir y registrar el comportamiento; por

ejemplo, se puede registrar la cantidad de veces que el niño actúa de determinada forma cada día, y graficarlo o anotarlo en una tabla.

2. Segundo paso: Evaluar o medir el comportamiento

Durante esta fase se lleva a cabo la medición y el registro del comportamiento. Al evaluar el comportamiento, se establece una línea base con la cual se puede más tarde comparar el desempeño de la persona.

3. Tercer paso: Formular las contingencias.

Durante esta fase se estructura la situación el ambiente en que se desarrollará el programa, se eligen los refuerzos y el programa de reforzamiento que se usarán, y se completa un plan de moldeamiento de la conducta. Esto último se refiere al proceso gradual de reforzar conductas que se parecen cada vez más a la conducta deseada.

4. Cuarto paso: Instituir el programa.

Implica arreglar el ambiente, informar al alumno y mantener el programa de reforzamiento y de moldeamiento de la conducta. No siempre es necesario darle a conocer al alumno cuál es el comportamiento deseado y cuáles son los refuerzos: esto depende del tipo de conducta y del tipo de refuerzo. Pero sí es necesario que en esta fase el profesor refuerce las conductas del alumno siguiendo el programa que se ha fijado.

5. Quinto paso: Evaluar el programa.

En esta fase se mide el comportamiento deseado, para ver si resultó el programa. A veces, los profesores dejan de reforzar a los alumnos por un tiempo, y evalúan si el comportamiento se sigue dando; luego vuelven a implementar el refuerzo y a medir la conducta.

Las fichas son reforzadores condicionados como las monedas, fichas de póquer, boletos, estrellas, puntos o marcas de revisión; son reforzadores generalizados ya que

pueden intercambiarse por diversos eventos reforzantes conocidos como reforzadores sustitutos. (Kazdin 2000)

Una forma de utilizar el manejo de contingencias es a través de una técnica llamada economía de fichas (token economy).

1.7.1 Economía de fichas

La economía de fichas es un proceso a través del cual se usan “fichas” como refuerzos para desarrollar comportamientos deseados; estas fichas pueden después ser cambiadas o intercambiadas por cosas que tengan un valor real para la persona, (Arancibia et al 2015).

Para Kazdin (2000) Un sistema de reforzamiento basado en fichas se denomina economía de fichas, y éstas funcionan de la misma manera que el dinero en los sistemas económicos nacionales. Las fichas ganadas se usan para comprar reforzadores sustitutos, que incluyen varios bienes servicios, por lo general estos incluyen comida y otros consumibles, actividades y privilegios.

La tasa en que las fichas pueden cambiarse por reforzadores sustitutos debe especificarse de manera que resulte claro cuántas fichas se necesitan para comprar los diversos reforzadores. Para individuos cuya conducta no se encuentra controlada por instrucciones acerca del valor de las fichas, éstas pueden proporcionarse de manera no contingente unas cuantas veces. Inmediatamente después de que han entregado, pueden intercambiarse o negociarse por un reforzador sustituto.

Ahora bien Garry & Pear (2008) menciona a la economía de fichas como un programa que en un grupo puede ganar fichas por emitir conductas deseables, y cambiarlas luego por reforzadores de apoyo se denomina economía de fichas.

1.7.2 Procedimientos específicos de aplicación de economía de fichas

Continuando con Garry & Pear (2008) explican los procedimientos para la implementación de una economía de fichas.

- ❖ **Cómo registrar los datos:** A este respecto interesa concretar el tipo de hojas de datos que se va a usar, quien va a recoger los datos y cuándo se va hacer el registro.

- ❖ **El agente reforzador:** Es importante decidir quién va a administrar el reforzamiento y para qué conductas, hay que tener cuidado de que las fichas se conceden siempre de forma positiva y evidente, inmediatamente después de la emisión de una respuesta deseada. Conviene sonreír amablemente con gesto aprobador al entregar la ficha y comunicar a los participantes.

- ❖ **Número o frecuencia de las fichas que se entregan:** Hay varias consideraciones acerca de la cantidad de fichas que hay que dar por una conducta concreta. Stainback y sus colegas recomiendan que entregar entre veinticinco y setenta y cinco fichas por niño en el primer día no resulta excesivo en la economía de fichas.

- ❖ **Manejo de reforzadores de apoyo:** Hay que considerar con qué frecuencia estarán disponibles los reforzadores de apoyo (con qué frecuencia se va a programar el horario de la tienda). También es necesario decidir cuántas fichas equivalen al reforzador de apoyo además del coste monetario

- ❖ **Posibles contingencias de castigo:** El uso de fichas proporciona la posibilidad de aplicar multas como castigo por conductas inapropiadas. Si se multa en una economía de fichas, es necesario añadir contingencias de ensayo para enseñar a los clientes a aceptar las sanciones sin reacciones emocionales o agresivas.

- ❖ **Supervisión de la plantilla:** Los supervisores o encargados de una economía de fichas están tan sujetos a las leyes de la conducta como los clientes. Deben por tanto recibir refuerzo frecuente por conductas apropiadas y habrá que corregir las inapropiadas si queremos que la economía de fichas funcione de manera efectiva. Por tanto se explicará claramente sus obligaciones y se realizará un seguimiento de las actuaciones pertinentes.

- ❖ **Problemas potenciales en la gestión:** En el diseño de la economía de fichas, como en otros procedimientos complejos, es adecuado prever la aparición de posibles dificultades en forma de (a) confusión, especialmente durante los primeros de aplicación de la economía de fichas; (b) la escasez de plantilla; (c) intentos de los usuarios de conseguir fichas que no se han ganado o reforzadores de apoyo para los que no tienen suficientes (d) que los clientes jueguen con las fichas o las empleen como distracción en forma indebida; (e) fracasos a la hora de comprar reforzadores de apoyo. Casi siempre se puede evitar éstas y otras complicaciones con una planificación cuidadosa desde el inicio.

- ❖ **Preparar un manual:** El paso final antes de poner en marcha un programa de economía de fichas es preparar un manual o un conjunto de reglas escritas que describan exactamente cómo va a funcionar el sistema. Este manual debe explicar en detalle qué conductas se van a reforzar, cómo se van a obtener las fichas y los reforzadores de apoyo, los momentos en que estará disponible el reforzador, qué datos se van a recoger, cómo y cuándo se van a registrar, y las responsabilidades y obligaciones de cada miembro de la plantilla. Todas las normas serán no sólo razonables, sino aceptables para los usuarios y la plantilla. Cada miembro del personal recibirá una copia del manual o una versión clara y precisa.

El manual deberá incluir procedimientos concretos para evaluar si las reglas se están siguiendo adecuadamente y para asegurarse de que se hace así. Los métodos para arbitrar disputas concernientes a las reglas debería incluirse en el manual y procurar la mayor participación de los usuarios en los procedimientos de mediación siempre que sea establecido y acorde a los objetivos establecidos.

1.7.2 El principio de Premack

Premack observó que cuando a un individuo se le da la oportunidad de elegir entre varias respuestas, las conductas que se desempeñan con una frecuencia relativamente alta pueden reforzar conductas que se desempeñan con una frecuencia relativamente baja. Si la oportunidad de ejecutar una respuesta más probable se hace contingente al desempeño de una respuesta menos probable, la frecuencia de ésta última se incrementará.

El principio de Premack se ha formulado para reflejar la siguiente relación: De cualquier par de respuesta o actividades en las que involucra un individuo, la más frecuente reforzará a la menos frecuente. Planteado de una manera más sencilla, una conducta de más alta probabilidad puede reforzar a una de menor probabilidad (kazdin 2000)

Para kazdin el principio de Premack es útil para propósitos aplicados porque amplía el rango de reforzadores que puede emplearse en la modificación conductual. Las conductas o actividades en las que los individuos participan durante su tiempo libre o las preferencias autoinformadas se han empleado para reforzar la conducta en muchas aplicaciones. Por supuesto, las conductas ejecutadas de manera frecuente o las actividades altamente preferidas pueden no servir como reforzadores. Aunque cierto número de demostraciones atestiguan la utilidad de diversas actividades como reforzadores.

1.7.3 Extinción

La extinción se refiere al retiro del reforzamiento de una conducta previamente reforzada, por lo que una respuesta bajo extinción decreta en frecuencia hasta que regresa al nivel previo al reforzamiento o se elimina (kazdin, 2000)

Ahora bien la extinción se emplea en escenarios de aplicación para conductas mantenidas mediante reforzamiento positivo, en tales casos, eliminar la conexión entre la conducta y el reforzamiento positivo puede ayudar a eliminar o reducir la conducta.

Existen otros usos de la extinción para respuestas desarrolladas o mantenidas por reforzamiento negativo, estas últimas aplicaciones se refieren a conductas ejecutadas con el fin de escapar o evitar consecuencias aversivas.

La extinción de conductas reforzadas positivamente se utiliza casi siempre en un programa de modificación conductual, por ejemplo, cuando una respuesta blanco se refuerza, las respuestas no reforzadas se encuentran de manera implícita bajo extinción, puede utilizarse como la técnica principal para decrementar la conducta no deseada.

La eficacia de la extinción y la rapidez con que se logre la reducción de una respuesta depende del programa de reforzamiento que mantenía la conducta previamente, una respuesta reforzada de manera continua se extingue con rapidez cuando ya no se proporciona el reforzador. En contraste, una respuesta reforzada de manera intermitente sea el programa (o cuanto menos frecuente sea el reforzamiento anterior), mayor es la resistencia de la respuesta a la extinción. (kazdin, 2000)

La extinción requiere que el reforzador o reforzadores que mantienen la conducta se identifiquen y se retiren cuando se lleva a cabo la conducta. La observación empírica es el único método para determinar cuál reforzador mantiene la conducta, si la consecuencia se retira y la conducta disminuye, esto sugiere que la consecuencia actuaba como reforzador positivo y mantenía la conducta. Una vez identificado el reforzador que mantiene una conducta indeseable, un problema importante puede ser

retirado después de la conducta. La extinción requiere un control muy cuidadoso sobre los reforzadores ya que cualquier reforzamiento accidental puede restablecer con rapidez la conducta indeseada y prolongar el proceso de extinción.

CAPÍTULO II: CONDUCTAS DISRUPTIVAS

2. Concepto de conductas

La palabra conducta (behavior) en su origen histórico ha tenido un significado mecanicista. Este es el sentido que le ha dado Watson, el fundador del conductismo.

En palabras de Watson, conducta es “lo que el organismo hace o dice”. Acto seguido, aclara que “hablar es hacer, esto es, comportarse. Algo tan objetivo como jugar al béisbol”. Watson aclara esto para evitar cualquier interpretación cognitiva de la conducta. Según la interpretación conductista, la conducta no es otra cosa que una actividad puramente refleja.

La conducta es una actividad refleja aprendida sobre la base de unos pocos reflejos congénitos o incondicionados.

Así para Watson, todo lo que el hombre “hace o dice” es conducta, y toda conducta es respuesta incondicional o condicional al estímulo. Gran parte de la conducta del adulto es una respuesta condicional. Watson, (1961) citado por García et al. (2005).

Esencialmente, la conducta es algo que una persona hace o dice. Técnicamente, la conducta es cualquier actividad muscular, glandular o eléctrica de un organismo. (Garry & Pearson, 2008)

2.1 Concepto de conductas disruptivas

Aparentemente, el término proviene del inglés, lengua en la que la categoría disruptive behavior goza de cierta tradición de investigación referida al ámbito escolar. A partir de la literatura revisada, entendemos el término como las conductas, por parte de los estudiantes, que interrumpen el normal funcionamiento de una clase y perturban la

convivencia por constituir transgresiones a normas establecidas (Peralta et al., 2003, Citado por Gordillo, et al. 2014)

Los comportamientos disruptivos se refieren a aquellas conductas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo clase, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Su manifestación es observable en el aula. (Jurado et al. 2015)

Las CD se entienden como el resultado de un proceso que tiene repercusiones tanto en el alumno como en el contexto de aprendizaje. (Gotzens et al. 2010)

“La disrupción se refiere al comportamiento, del alumno/a o grupo, que busca romper el proceso de enseñanza aprendizaje, que, implícita o explícitamente, se plantea que este proceso de enseñanza aprendizaje no llegue a establecerse. Se trata de un comportamiento vinculado directamente al proceso de enseñanza y de aprendizaje; por lo que se puede definir la disrupción como una conducta que va contra la tarea educativa propiamente dicha; esas CD retardan el aprendizaje y hacen que resulte más difícil” (Moreno 2006, citado por Jurado et al. 2016).

2.2 TIPOS DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Tipos de comportamientos disruptivos y su manifestación conductual

TIPO DE COMPORTAMIENTO	MANIFESTACIÓN CONDUCTUAL
a) Comportamiento agresivo	Golpear, patear, tirar del cabello, empujar, uso de un lenguaje abusivo
b) Comportamiento físicamente disruptivo	Romper, dañar o destruir objetos, lanzar objetos, molestar físicamente a otros alumnos
c) Comportamiento socialmente disruptivo	Gritar, correr en clase, exhibir rabietas
d) Comportamiento desafiante ante la autoridad	Negarse a realizar tareas exhibir comportamiento verbal y no verbal desafiante, utilizar lenguaje ofensivo o peyorativo
e) Comportamiento auto-disruptivo	Ensimismarse, leer cómics bajo el escritorio, etc. (aunque sea un comportamiento que no suele molestar a los docentes u otros alumnos, es probable que interfiera considerablemente

	en los logros académicos de los estudiantes).
--	-----------------------------------------------

Fuente: Rutledge y Petrides,

Jurado de los Santos et al, 2016

Conductas disruptivas divididas en tres subvariables:

- ❖ Conductas que interrumpen el estudio
- ❖ Conductas de falta de responsabilidad
- ❖ Conductas perturbadoras de las relaciones sociales en la clase.

Cada una de ellas fue operativizada mediante un conjunto de indicadores (Fernández, 2001. Citado por Gordillo, 2014)

SUBVARIABLE	INDICADORES
Conductas que irrumpen el estudio	-Habla sin permiso con otro(a) compañero(a) -Camina por el aula sin permiso -Molesta a sus compañeros(as) -Hace ruidos molestos durante la clase (tamborilea con los dedos, canta, silba, etc.) -Grita en clase con o sin motivo -Hace tareas distintas a las asignadas por el profesor en la clase -Se dedica a una actividad que no es requerida ni por la tarea ni por el docente -Come en clase sin permiso -Juega durante la clase sin permiso -Usa el móvil en la clase sin permiso -Desobedece abiertamente una orden del maestro -Interrumpe la clase para hacer reír o llamar la atención
Conductas de falta de responsabilidad del estudiante	-Sustrae sin permiso cosas de los demás y se las apropia -Evade clases (se ausenta indebidamente) -Destruye el mobiliario del aula a propósito -Evade responsabilidades y cuando el docente les solicita, se hace el desentendido(a).
Conductas perturbadoras de las relaciones	-Agrede físicamente a sus pares dentro o fuera del aula

sociales en clase	-Utiliza lenguaje soez (groserías) -Insulta a sus pares -Insulta al profesor (a sus espaldas o delante de este) -Participa en juegos o tocamientos de tipo sexual
-------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Gordillo , et.al. 2014

Según Giusti (2015), existen tipos de conductas disruptivas y son las siguientes:

Conductas de personalidad: Es el conjunto de cualidades psicofísicas que distinguen un ser de otro:

- ❖ Caprichosos: Es la idea o propósito que la persona forma sin razón fuera de reglas ordinarias y comunes.
- ❖ Egocéntricos: Cuando la persona piensa que sus ideas son mucho más importantes que las ideas de los demás.
- ❖ Envidiosos: Son aquellos individuos que tienen tristeza, ira, por no tener lo que tienen los demás.
- ❖ Extrovertidos: Aquí la persona es de carácter abierto, no tiene recelo para relacionarse con su entorno.
- ❖ Hiperactivos: Es una acción física elevada, persistente y sostenida. Los niños y niñas hiperactivos reaccionan excesivamente ante los estímulos de su entorno.
- ❖ Introversos: Presenta un carácter reservado, no relacionándose con el medio que le rodea.
- ❖ Tímidos: Tendencia a sentirse incómodos, torpes, muy consciente de sí, en presencia de otras personas.

Conductas antisociales: Las conductas antisociales presentan las siguientes características:

- ❖ La falta de respeto al profesor, lleva a que se dé un clima hostil dentro del aula de clase.
- ❖ Cuando el profesor llama la atención por una acción negativa, el niño responde con el fin de crear una discusión.
- ❖ Mentiroso, cuando niega lo que es cierto, sea al profesor o a sus compañeros de clase, no habla con la verdad.

Conductas indisciplinadas: Es un comportamiento que va contra las normas, reglas como:

- ❖ Al obstaculizar, interrumpir las explicaciones que el profesor hace cuando dicta una clase, se distorsiona la información y hace que los estudiantes no comprendan la materia.
- ❖ El olvidarse de los trabajos que se envían a realizar en la casa, hace que el niño o la niña no avancen de igual forma con el resto de los compañeros del aula.
- ❖ La charlatanería molesta al profesor, ya que no le permite dar su clase con normalidad.

Conductas agresivas Se produce cuando un organismo ataca con hostilidad física o verbalmente a otro organismo u objeto, y tenemos las siguientes:

- ❖ La agresión verbal, es un acto hostil contra uno mismo o con los demás, predestinados a hacerles daño o provocarles temor.
- ❖ La venganza, es la satisfacción que el estudiante tiene cuando alguien le ha dañado.
- ❖ Las intimidaciones, causan miedo al niño y niña que es víctima.
- ❖ Los apodos, son los nombres que se le da a un niño o niña tomando de sus defectos físicos o acciones que realice.

(Pachari et al. 2019)

2.3 Causas de las conductas disruptivas

Para Alonso & Juste, (2012), las conductas disruptivas tienen tres causas posibles: personales, familiares o escolares, y estas, pueden ser tanto independientes, como dependientes unas de las otras. La primera de las causas, personales, suelen surgir por situaciones negativas y es caracterizada por tener una baja tolerancia a las normas y a lo que el niño entiende como figura de autoridad.

Según Janin, (2013), los factores de origen biológico pueden ser fruto de problemas como la ansiedad, control de las propias emociones, comportamientos provocadores, impulsividad o tendencia a culpar a los demás de sus propios actos, ya sea por miedo o por inmadurez. Además del factor personal (biológico), Frola y Velásquez, (2010), mencionan que es importante tener en cuenta la manera que se tiene de captar la atención dentro del aula ya que, si esta no es óptima, puede conllevar a la desmotivación del alumno, y con ella, a los comportamientos disruptivos.

2.3.1 Consecuencias de las conductas disruptivas

- ❖ Implican pérdida de tiempo académico, tanto para el profesor como para los alumnos. Se evidencia en la cantidad de tiempo invertido por los docentes en el control y sanción de las situaciones educativas disruptivas y en la cantidad de veces que los alumnos interrumpen el proceso enseñanza - aprendizaje (E-A). Ocurre un problema derivado de la gestión del aula.
- ❖ Generan incomunicación en las aulas, que sin duda configura las actitudes y expectativas tanto de los alumnos como del profesor (y no precisamente en la dirección más deseable).
- ❖ La disrupción en el aula suele estar en la raíz del incremento de la resistencia del profesorado a emplear enfoques activos de E-A, y en general de cualquier tipo de iniciativa innovadora. La persistencia de la disrupción le lleva a no correr riesgos ni hacer experimentos con el grupo clase.

- ❖ La interrupción tiene una relación directa con el incremento del absentismo, tanto por parte del alumnado como del propio profesorado. Podríamos plantear un continuum de CD que se moviliza desde aquellas que tienen consecuencias aparentemente más leves a las que tienen consecuencias más graves (Reed & Kirpatrick, 1998). La levedad o gravedad viene determinada por la capacidad del contexto para poder asumir y atajar; por ejemplo, aquellas conductas que manifiesta el alumno, tales como hablar fuera de contexto, evitar la realización de tareas escolares, hacer el payaso, interferir las actividades de enseñanza, se situaría en un margen de levedad; sin embargo, aquellas relacionadas con actos vandálicos, destrucción de material, agresiones físicas, se situarán en el margen de la gravedad, obviando conscientemente aquellas que se relacionan con la utilización de utensilios o armas que pueden ocasionar en los perjudicados

Según Leite, (2012) la conducta disruptiva también tiene repercusiones de la agresividad y estas son:

- ❖ Se le considera como una antesala de la conducta delictuosa.
- ❖ La agresividad es la única manera de conseguir objetivos.
- ❖ Reconocimiento social y estatus dentro de su grupo. • Generalización de estas conductas a otros ámbitos, tales como el entorno académico o familiar. Pachari Aparicio Celia Laxi. y Taco Churata Edith Marilu, 2019.

2.4 Trastornos de la conducta

Estos trastornos se relacionan con problemas de regulación del comportamiento y las emociones. Las conductas en cuestión pueden presentarse al calor del momento, o pueden plantearse; algunas se acompañan de esfuerzos por resistir. Los actos mismos son con frecuencia ilegales, con lesión consiguiente del perpetrador u otras personas.

Cada trastorno de su propia manera lleva al paciente a entrar en conflicto con lo que se conoce como normas sociales. En cada uno de ellos predominan los varones; de manera característica, todo comienza en la niñez o la adolescencia. En ocasiones

puede evolucionar a otro trastorno por ejemplo, del trastorno negativista desafiante (TND) al trastorno de la conducta (TC) al TPA.

Las 15 conductas que menciona el DSM-5 pertenecen a cuatro categorías: (1) agresión, (2) destrucción, (3) mentira y robo, y (4) violación de reglas. Tres de estos 15 síntomas resultan suficientes para establecer el diagnóstico (no necesitan pertenecer a distintas categorías).

Por distintas vías, estas personas rompen las reglas de manera crónica, y no respetan los derechos de otros. En la forma más conspicua, recurren a la agresión contra sus compañeros (y en ocasiones, contra sus mayores) acoso, inicio de peleas, uso de armas peligrosas, muestra de crueldad contra personas o animales, e incluso abuso sexual.

2.4.1 Trastorno negativista desafiante

El TND encabeza una triada de trastornos que corresponde a un espectro de conductas que van desde la resistencia que apenas rebasa las acciones esperadas hasta aquellas que son execrables.

El TND mismo puede ser leve, con síntomas de negativismo y desafío que parecen surgir de la búsqueda ordinaria de independencia del niño. Por un lado, se distinguen de la oposición normal por su intensidad y duración; por el otro, se diferencian del más problemático TC a partir del hecho de que los niños con TND no violan los derechos básicos de otros o las reglas sociales apropiadas para la edad.

Los efectos son peores en casa, no obstante las relaciones con maestros y compañeros también pueden afectarse. La aparición a edad más temprana y la intensidad mayor en los síntomas pueden orientar a un pronóstico menos favorable.

Si bien el TND muestra distribución familiar, no existe certeza en cuanto a sus orígenes genéticos. Algunas autoridades atribuyen el TND a la disciplina rigurosa e inconstante, otros a la imitación del comportamiento de los progenitores. El estado socioeconómico bajo pudiera contribuir, por el efecto de la tensión que genera vivir dentro o cerca de un

cinturón de pobreza.

Estos pacientes con frecuencia se muestran iracundos e irritables, y tienden a la sensibilidad y al temperamento explosivo. Desobedecen a figuras de autoridad o discuten con ellas, y pudieran rehusarse a cooperar o seguir las reglas tan sólo por molestar.

2.4.2 Trastorno de la conducta con emociones prosociales limitadas

El comportamiento del TC puede tener dos expresiones. En una, el paciente tiene dificultad para regular emociones intensas, iracundas y hostiles. Estos niños suelen provenir de familias disfuncionales que tienden al maltrato físico. Tienen probabilidad de ser rechazados por sus compañeros, lo que genera agresividad, holgazanería y asociación con delincuentes.

Más que expresar emociones como ira y hostilidad, una minoría de pacientes con TC carece de empatía y culpa. Estos niños tienden a utilizar a otros para su beneficio. Con niveles de ansiedad bajos y tendencia al hastío, prefieren actividades novedosas, emocionantes e incluso peligrosas. Como consecuencia, de manera característica muestran los cuatro síntomas que se mencionan en el especificador con emociones prosociales limitadas.

De manera independiente a cómo se le nombre, este tipo de TC predice una adolescencia con problemas de comportamiento más serios y persistentes.

Estos pacientes carecen de bases emocionales importantes. Tienen una ausencia despiadada de empatía (es decir, no les preocupan las emociones o el sufrimiento de otros). Tienden a mostrar afecto limitado y remordimiento o culpa escasos (excepto por lamentarse al ser descubiertos). Son indiferentes ante la calidad de su propio desempeño.

2.4.3 Trastorno explosivo intermitente

Las personas con TEI cursan con periodos de agresividad que inician en forma súbita (el “temperamento explosivo” clásico), ante una provocación escasa o sin ella. El estímulo puede ser relativamente benigno, un comentario espontáneo de un amigo, un golpe accidental de un transeúnte al ir por la calle y se desata el infierno. Las manifestaciones que adopta ese infierno particular pudieran ser tan sólo verbales, pero existe la posibilidad de violencia física real. En cualquier caso, la situación puede escalar con gran rapidez, en ocasiones hasta el punto en que un individuo pierde por completo el control. Rara vez todo el episodio dura más de media hora, y pudiera terminar con la expresión de remordimiento de parte de la persona.

Los pacientes con TEI son en su mayoría varones jóvenes, y muchos tienen una educación escolar escasa (inferior a la preparatoria).

El paciente muestra brotes frecuentes, repetidos y espontáneos de agresividad (verbales o físicos, sin daño) o explosiones físicas menos frecuentes con lesión a personas, daño propiedad o animales. Estas explosiones no son planeadas, carecen de objetivo y son excesivas respecto del elemento que las desencadena.

2.4.4 Piromanía

La piromanía sólo afecta a un número minoritario de personas que inician incendios. Si bien la piromanía se clasifica como un trastorno del control de los impulsos, estos pacientes pueden hacer arreglos con antelación, como buscar un sitio y conseguir combustibles.

También pueden dejar claves, casi como si desearan ser identificados y aprehendidos. Quienes inician incendios suelen tener autoestima baja, y con frecuencia se refiere que tienen problemas para establecer relaciones con personas de la misma edad. En estos individuos debe buscarse la coexistencia de TC, TPA, consumo inapropiado de sustancias y trastornos de ansiedad.

Como diagnóstico aislado es posible que la piromanía sea infrecuente, y se refieren (de

nuevo) más casos en varones.

2.4.5 Cleptomanía

En la cleptomanía el robo no ocurre como consecuencia de una necesidad, o incluso de manera necesaria por un deseo. Cuando se les atrapa, resulta característico que estos pacientes cuentan con dinero suficiente para pagar lo que robaron. Una vez que salen de la escena sin ser detectados, pueden regalar o desechar su botín. Estas personas reconocen que su comportamiento está mal, pero no pueden resistirse a él. Temor (de ser aprehendidos), culpa y depresión lo acompañan con frecuencia.

De manera repetida, los pacientes actúan ante un impulso de robar objetos que en realidad no necesitan. Previo al robo experimentan una acumulación de tensión, que les genera una sensación de liberación una vez que aquél se concreta. (2014). *DSM 5*

CAPÍTULO III: ADOLESCENCIA

3. Concepto de adolescencia

Período de cambios, biológico y social, psicológico, físico, sexual y cultural, en el cual se presenta el pensamiento abstracto, la autonomía y la decisión. El joven, a veces, expresa afectos como en la infancia y, en ocasiones, los reprime como se acostumbra a hacer en la adultez. Básicamente, se trata de cambios fisiológicos, desarrollo cognitivo, desarrollo moral, desarrollo social y de personalidad (Papalia y Wendkos, 2001).

Época de la vida en la cual tiene lugar el empuje de crecimiento puberal y el desarrollo de las características sexuales, así como la adquisición de nuevas habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Autoestima, autonomía, valores e identidad se van afirmando en este proceso. Según la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es el período entre los 10 y los 19 años. (Fernández 2014).

3.1 Cambios físicos y fisiológicos

En esta etapa, los cambios físicos son importantes, puesto que causan movimiento en las jóvenes y los jóvenes adolescentes. No es que sean un problema en sí, pero se trata de aceptarlos, sobrellevarlos y adaptarse. Los cambios relacionados con la pubertad son, quizás, los más destacados, porque acarrearán inquietudes sobre su imagen, entre otras cosas. Aumenta la conciencia corporal, las preocupaciones sobre la fuerza y el atractivo, se siente ira, vacío, también excitación sexual. Varias son las perturbaciones o los desconciertos notados. Por otro lado, es una aventura hacia lo nuevo (McConville, 2009).

La adolescencia se inicia por unos cambios corporales que se recogen bajo el concepto de pubertad. Unos cambios neuroendocrinológicos que ponen en marcha unas modificaciones corporales que culminarán en la consolidación de un cuerpo adulto. Estos cambios se pueden concretar en dos ámbitos:

- ❖ Los cambios anatómico estructurales consistentes en los desarrollos de los caracteres sexuales secundarios: tamaño, masa muscular, ósea.
- ❖ Los cambios funcionales: se desarrolla la capacidad de procrear, de reproducción, iniciándose con la aparición del período menstrual y la primera emisión seminal. Estos cambios tienen dos consecuencias de amplia resonancia emocional: la pérdida del cuerpo infantil, que conlleva la necesidad de elaboración del duelo consiguiente. y la renovación y el estreno que supone la adquisición de un cuerpo nuevo, con posibilidades y funciones también nuevas.

El adolescente siente el cuerpo como algo extraño a él, que le viene impuesto, ajeno a su voluntad y control. El cuerpo proporciona unas referencias espaciales nuevas que hacen sentir al adolescente como un ciego en medio de unas dimensiones espaciales que han cambiado, le han cambiado las medidas. Por eso puede aparecer una torpeza psicomotora en su respuesta a estímulos súbitos porque carece de las pautas aprendidas al no estar familiarizado con las nuevas medidas de su cuerpo.

El adolescente se siente invadido por un cuerpo que siente ajeno, que no controla ni puede guiar y que supone la pérdida dolorosa del cuerpo de la infancia, pérdida que es vivida de forma irreversible y rectificable, viéndose obligado a aceptar un cuerpo que no ha elegido.

El adolescente necesita tiempo para aceptar su nuevo cuerpo. Todo ello le hace temer su inadecuación, tanto en su evolución y capacidades psicomotoras, como en su función sexual.

Así se compara con los demás. Necesita saber si es normal o no, qué piensan los demás de él. Necesita diferenciarse de los demás en las pirámides de edad, busca su reaseguramiento con los de su edad, se burla de las discapacidades de los demás en la medida en que suponen una amenaza para la propia integridad y normalidad.

Los intentos de dominar los cambios corporales pueden estimular su interés por los

regímenes dietéticos, tatuajes, perforaciones de orejas, adornos... Presentan una enorme sensibilidad a los comentarios que hacen los demás, que pueden ser vividos como confirmación de sus temores de inadecuación. (Lillo,2004.)

3.2 El estirón del crecimiento adolescente

Implica un aumento rápido de la estatura, peso, y crecimiento muscular óseo que ocurre durante la pubertad; en la niñas por lo general empieza entre las edades de nueve y medio y catorce y medio años (usualmente alrededor de los 10) y en los niños entre los 10 y medio y los 16 años (por lo general a los 12 o 13) suele durar alrededor de 2 años; tiempo después de que termina, el joven alcanza la madurez sexual. Tanto la hormona del crecimiento como las hormonas sexuales (andrógeno estrógeno) contribuyen a este patrón normal del crecimiento puberal (Susman y Rogol, 2004)

Con el estirón de crecimiento de las niñas ocurre por lo regular dos años antes que el de los varones, las que tienen entre 11 y 13 años, suelen ser más altas, fuertes y pesadas que los niños de la misma edad. Después de su estirón del crecimiento los niños son de nuevo más grandes. Las niñas por lo general alcanzan su estatura máxima a los 15 años y los varones a los 17.

El crecimiento de niñas y niños es diferente, lo cual se manifiesta no solo en las tasas de crecimiento, sino también en la forma en que se produce. Un niño es más grande en general: sus hombros se hacen más anchos, sus piernas más largas en relación al tronco y sus antebrazos son más largos en relación a la parte superior del brazo y a su estatura. La pelvis de la niña se ensancha para favorecer la maternidad y bajo su piel se acumulan capas de grasa, lo que le da una apariencia más redondeada. En ellas, la grasa se acumula dos veces más rápido que en los varones (Susman y Rogol, 2004).

3.3 Características primarias sexuales

Son los órganos necesarios para la reproducción, que en la mujer son los óvulos, las trompas de Falopio, el útero, el clítoris y la vagina. En los hombres incluye los testículos, el pene, el escroto, las vesículas seminales y próstata. Durante la pubertad

estos órganos se agrandan y maduran.

3.4. Características sexuales secundarias

Son signos fisiológicos de la madurez sexual que no involucran de manera directa a los órganos, por ejemplo, los senos en las mujeres y los hombros anchos en varones, otras características son los cambios de voz, la textura de la piel, el desarrollo muscular, el crecimiento del vello púbico, facial, axilar, y corporal.

La voz se hace más profunda, en especial a los niños, lo que en parte es una respuesta al crecimiento de la laringe, en parte a la producción de las hormonas masculinas. La piel se vuelve más gruesa y grasosa. La mayor actividad de las glándulas sebáceas puede producir espinillas también aparecen puntos negros. El acné es más común en los varones esto parece relacionarse con las mayores cantidades de testosterona.

3.5 Signos de la madurez sexual

La maduración de los órganos reproductivos genera el inicio de la menstruación en las niñas y la producción de espermatozoides en los niños. El principal signo de madurez sexual en los muchachos es la producción de espermatozoides, la primera eyaculación o espermarquia. Ocurre en promedio a los 13 años.

El principal signo de madurez sexual en las niñas, es la menstruación, el desprendimiento mensual del tejido del revestimiento del útero, la primera menstruación llamada menarquia, su momento normal de aparición puede variar entre los 10 y 16 años.

En la mujer el primer signo de estos cambios de la pubertad es el desarrollo de las mamas, en general entre los 7 y los 13 años. De Lamater (2006) explica que los conductos del área del pezón se inflaman, crece tejido graso y conectivo, causando que los botones cónicos aumenten de tamaño. Estos cambios se producen por incrementos de las hormonas sexuales. Esto también ocurre en las caderas y en las nalgas, lo cual produce la silueta de los cuerpos femeninos.

Otro de los signos más visibles de la pubertad, es el crecimiento del vello púbico, que ocurre poco después del desarrollo de las mamas, y dos años después aproximadamente crece el vello axilar.

El crecimiento del cuerpo aumenta de manera súbita en un rango aproximado de edades de 9.5 a los 14.5 años, este crecimiento es frenado por el estrógeno. La menarca ósea la primera menstruación, aparece entre los 12 y 13 años, pero eso no significa que la niña tenga la capacidad de quedar embarazada, eso será hasta que comience la ovulación, que inicia en general dos años después de la menarca.

Otros cambios en las niñas son el aumento de sangre en el clítoris, el engrosamiento de las paredes de la vagina y un rápido crecimiento del útero que duplica su tamaño.

En los niños la pubertad inicia a los 10 u 11 años de edad. El primer cambio notable es el crecimiento de los testículos y de la bolsa del escroto, que inicia entre los 10 y 13 años de edad, el crecimiento del vello púbico inicia más o menos al mismo tiempo. Al año aproximadamente después de esto inicia el engrosamiento del pene, para después un aumento en la longitud, este cambio también es resultado de la testosterona, como al aumentar el tamaño de los testículos aumenta la producción de la testosterona, es por eso que se incrementa el crecimiento del pene, testículos y vello púbico entre los 13 y 14 años de edad.

Al tiempo que crece el pene, la laringe también se ensancha Después del crecimiento del vello púbico alrededor de dos años después, inicia el crecimiento del vello axilar y facial. El vello facial inicia con el bozo sobre el labio superior, barbas adultas no aparecen, la testosterona sigue produciendo vello facial casi hasta los 20 años o más.

Los órganos que producen el líquido seminal, en particular la próstata aumenta de tamaño, por eso los jóvenes tienen erecciones con más frecuencia. Para los 13 o 14

años el joven ya tiene la capacidad de eyacular, pero un año antes aproximadamente de la primera eyaculación, muchos jóvenes comienzan a tener poluciones nocturnas, ósea “sueños húmedos”.

Para los 15 años el producto de su eyaculación contiene espermatozoides maduros. El crecimiento corporal ocurre entre los 11 y 16 años. La estatura aumenta rápidamente y el contorno del cuerpo cambia, pero este se enfoca básicamente en un incremento de la masa muscular. La pubertad también trae consigo el acné, que es un padecimiento cutáneo debido a la producción de glándulas sebáceas, producto de los andrógenos y que afecta más a los niños, que a las niñas. (Aguilar y Rosales 2009)

3.6 Desarrollo cognoscitivo

Estudios actuales de imagenología revelan que el desarrollo del cerebro del adolescente todavía está en progreso. Entre la pubertad y la adultez intermedia tienen lugar, cambios espectaculares en las estructuras del cerebro involucradas en las emociones, el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol. La inmadurez del cerebro ha suscitado preguntas respecto de la medida en que es razonable hacer a los adolescentes legalmente responsables de sus actos (Steinberg y Scott, 2003).

La toma de riesgos parece resultar de la interacción de dos redes cerebrales:

- ❖ Una red socioemocional que es sensible a estímulos sociales y emocionales como la influencia de los pares
- ❖ Una red de control cognoscitivo que regula las respuestas a los estímulos

La red socioemocional, incrementa su actividad en la pubertad, mientras que la red de control cognoscitivo madura de manera más gradual hacia la adultez temprana. Estos hallazgos pueden ayudar a explicar la tendencia de los adolescentes a mostrar arrebatos emocionales y conductas de riesgos y por qué la toma de riesgos suele ocurrir en grupo (Steinberg, 2007)

En la adolescencia continúa en los lóbulos frontales el incremento de la materia blanca que es típico del desarrollo del cerebelo. Segundo, la poda de las conexiones dendríticas que no se utilizaron durante la niñez da por resultado una reducción de la densidad de la materia gris (células nerviosas), lo cual aumenta la eficiencia del cerebelo. Este proceso empieza en las porciones posteriores del cerebro y avanza hacia adelante, sin embargo en su mayor parte no ha alcanzado los lóbulos frontales para la adolescencia.

Cerca de la pubertad empieza una aceleración importante de producción de materia gris en los lóbulos frontales. Después del estirón del crecimiento, disminuye en gran medida la densidad de la materia gris, en particular la de la corteza frontal, a medida que se podan las sinapsis (conexiones neuronales) que no se utilizaron y se fortalecen las restantes (CACT for Youth, 2002; Blakemore y Choudhury, 2006; Nimh, 2001). Por consiguiente, en la adolescencia media y tardía los jóvenes tienen menos conexiones neuronales, pero estas son más fuertes, homogéneas y eficaces, lo que aumenta la eficacia del procesamiento cognoscitivo (Kuhn, 2006)

La estimulación cognitiva en la adolescencia supone una diferencia fundamental en el desarrollo del cerebro. El proceso es bidireccional: las actividades y experiencias de una persona joven determina qué conexiones neuronales se conservarán y fortalecerán, desarrollo que sostiene un mayor crecimiento cognoscitivo en sus áreas. (Kuhn 2006, citado por Papalia, 2010).

Los adolescentes entran en lo que Piaget denominó el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo las operaciones formales cuando perfeccionan la capacidad de pensamiento abstracto. Esta capacidad, por lo regular alrededor de los 11 años, les proporciona una forma nueva y más flexible de manipular la información.

Ya no están restringidos al aquí y ahora, sino que pueden entender el tiempo histórico. Pueden utilizar los símbolos para representar otros símbolos por consiguiente pueden aprender álgebra o cálculo. Pueden apreciar mejor las metáforas, alegorías, por ende encuentran más significados en la literatura. Pueden imaginar posibilidades, formar y

probar hipótesis. (Papalia, E. 2010).

Los cambios en los que los adolescentes procesan la información reflejan la maduración de los lóbulos frontales del cerebro y pueden explicar los avances cognitivos, descritos por Piaget. La experiencia tiene una gran influencia en la determinación de cuáles conexiones neuronales se atrofian y cuáles se fortalecen. Por consiguiente, el progreso en el proceso cognoscitivo varía mucho entre cada uno de los adolescentes. Kunh, (2006) citado por Papalia, E. (2010).

Los investigadores del proceso de la información han identificado dos categorías en cambio mensurable en la cognición adolescente: cambio estructural y cambio funcional (Eccles et al. 2003)

Cambio estructural: los cambios estructurales en la adolescencia incluyen

- ❖ cambios en la capacidad de la memoria de trabajo
- ❖ la cantidad creciente de conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo.

Cambio funcional: los procesos para obtener, manejar y retener la información son aspectos funcionales de la cognición, entre ellos se encuentran, el aprendizaje, el recuerdo y el razonamiento, todos los cuales mejoran durante la adolescencia.

Entre los cambios funcionales más importantes son

- ❖ El incremento continuo de la velocidad del procesamiento
- ❖ Un mayor desarrollo de la función ejecutiva, la cual incluye habilidades como la atención selectiva, toma de decisiones, control inhibitorio de respuestas compulsivas y control de la memoria de trabajo. (Papalia, 2010).

En el periodo de operaciones formales el adolescente va más allá de la experiencia personal basa sus hipótesis en hechos no observados, no experimentados. Ahora puede manejar la información en términos probabilísticos si lo desea, puede reconstruir la realidad. De esta manera el adolescente se

convierte en un filósofo ya que es capaz de pensar libremente a su manera. Se da cuenta de que lo posible contiene a lo real, y ya posee la capacidad para razonar de manera hipotético-deductiva.

Su pensamiento se ha vuelto proposicional y ahora puede interrelacionar proposiciones. Para que el adolescente alcance el status de estructura de pensamiento formal debe ser capaz de aplicar operaciones en objetos por medio de la ejecución de diversas acciones mentales sobre ellos, y también debe ser capaz de reflejar estas operaciones en proposiciones puras, que reemplazarán a los objetos. Por lo tanto, las operaciones formales se aplican a hipótesis o proposiciones, mientras que las operaciones concretas son aplicadas a objetos tangibles. Según Piaget los procesos de las operaciones formales constituyen la esencia de la lógica que poseen los adultos instruidos y es la base del pensamiento científico elemental. Las operaciones formales tienen cuatro características interrelacionadas: a) la relación de lo real con lo posible, b) la capacidad para hacer análisis combinatorios, c) la capacidad para el razonamiento proposicional, d) la capacidad para el pensamiento hipotético deductivo.

En esta etapa el adolescente es capaz de emplear el análisis combinatorio, y puede manipular las variables de manera sistemática en toda clase de combinaciones posibles.

En el aspecto del pensamiento proposicional de las operaciones formales, el adolescente utiliza enunciados proposicionales acerca de los datos. Piaget nombra operaciones mentales de segundo grado a este aspecto del pensamiento.

En esta etapa, las palabras pueden simbolizar a otros símbolos. Por ejemplo, el adolescente puede manejar la metáfora. Puesto que el adolescente se torna cada vez más multipotencial, a cada momento le resulta más difícil tomar decisiones y constantemente por la dirección que tienen esas alternativas, prefiere rechazarlas y

depender dócilmente de las orientaciones de los adultos. En esta etapa, el adolescente puede rechazar la preferencia jerárquica, en algunos casos, regresar a la etapa anterior de operaciones concretas.

3.7 Desarrollo psicosocial

De acuerdo con Erikson, la identidad se construye a medida que resuelven tres problemas importantes: la elección de una ocupación, la adopción de valores con los cuales vivir y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria. (Papalia, 2010)

Durante la niñez media, los niños adquieren habilidades necesarias para tener éxito en su cultura. En la adolescencia deben encontrar maneras de utilizarla. Cuando tienen dificultades para decidirse por una identidad ocupacional o cuando sus oportunidades se ven artificialmente limitadas, están en riesgo de presentar conductas con graves consecuencias negativas, como la actividad delictiva o el embarazo temprano.

Los adolescentes que resuelven satisfactoriamente la crisis de identidad desarrollan la virtud de la fidelidad, es decir, fe, lealtad, o un sentido de pertenencia a un ser querido o compañeros.

Erikson consideró que el principal peligro de esta etapa era la confusión de identidad o de roles, que puede demorar en gran medida la obtención de la adultez psicológica. De acuerdo con Erikson, eso explica la naturaleza en apariencia caótica de buena parte de la conducta del adolescente y su dolorosa timidez. El exclusivismo y la intolerancia a las diferencias, sellos distintivos de la escena social adolescente, son defensas contra la confusión de identidad.

Es probable que la intensidad e importancia de las amistades y la cantidad de tiempo que se pasa con los amigos sea mayores en la adolescencia que en cualquier otro momento del ciclo de vida. Las amistades tienden a incrementar su grado de reciprocidad, equidad y estabilidad. Las que son menos satisfactorias pierden importancia o se abandonan. Una mayor intimidad, lealtad e intercambio con los amigos señala la transición a un tipo de amistad más parecida a la que establece un

adulto.

La mayor intimidad de la amistad adolescente refleja un desarrollo cognoscitivo y emocional. Los adolescentes tienen ahora mayor capacidad para expresar sus pensamientos y sentimientos privados. Les resulta más fácil considerar el punto de vista de otra persona y les es más sencillo entender los pensamientos y sentimientos de un amigo. Confiar en un amigo los ayuda a explorar sus propios sentimientos, definir su identidad y validar su autoestima (Buhrmester, 1996c citado por Papalia, 2010).

La capacidad para la intimidad, se relaciona con el ajuste psicológico y la competencia social. Los adolescentes que tienen amistades estrechas estables y que brindan apoyo por lo general tienen una alta opinión de sí mismos, obtienen buenos resultados en la escuela, son sociables y es poco probable que se muestren hostiles, ansiosos o deprimidos. Parece estar en operación un proceso bidireccional: las buenas relaciones fomentan el ajuste, que a su vez promueve las buenas amistades.

Los adolescentes suelen elegir amigos similares a ellos, en género, raza, además las cualidades que llevan a los amigos a elegirse pueden inducirlos a desarrollarse en direcciones parecidas. Los amigos son propensos a tener actitudes y desempeño académico semejantes y niveles parecidos de consumo de drogas (Hamm, 2000), y puede influirse mutuamente hacia la actividad prosocial o hacia la conducta riesgosa o problemática. (Papalia, 2010).

De acuerdo con Erikson la formación de la identidad suele ser un proceso prolongado y complejo de autodefinición. Este proceso ofrece continuidad entre el pasado, el presente y el futuro del individuo; crea una estructura que le permite organizar e integrar las conductas en diversas áreas de la vida; y concilia sus inclinaciones y talentos con roles anteriores provenientes de los padres, los compañeros o la sociedad.

La formación de la identidad ayuda además al adolescente a conocer su posición con respecto a los otros y con ello sienta las bases de las comparaciones sociales. Por último el sentido de identidad contribuye a darle dirección, propósito y significado a la

vida.

James Marcia citado en Craig, (2001) definió cuatro estados o modos de definición de la identidad, teniendo en cuenta que todas las personas pasan por un periodo de toma de decisión, que sería la crisis de identidad y se comprometieron con una serie específica de opciones.

- ❖ Exclusión: Los adolescentes que se encuentran en este estado, han tomado las decisiones, sin dedicar mucho tiempo para pensar en ellas. Las personas que se encuentran en este estado, sienten muy poca ansiedad, tienen valores muy autoritarios, están vinculados fuertemente con otros significativos, pero suelen tener una autoestima menor a comparación con los otros modos.
- ❖ Difusión, este modo se observa generalmente en adolescentes con padres apáticos y que no les brindan atención, descuidados. Estos jóvenes carecen de la crisis de identidad y no están orientados a buscarla. Evitan la decisión y se manejan por la gratificación inmediata, se observa aislamiento y una sensación de abandono, o pueden probar de manera aleatoria varias actitudes y conductas. Muchas veces dejan la escuela y se refugian en el alcohol y las drogas.
- ❖ Moratoria, es cuando se pasa por la crisis de identidad, los jóvenes en este estado sufren mucha ansiedad, es algo común que se encuentren entre valores que se contraponen y tratan de conciliarlos, o toman la decisión de desechar alguno. Las relaciones con sus padres son ambivalentes, pues se encuentran entre hacerles caso y conseguir su libertad.
- ❖ Consecución de la identidad, es cuando se supera la crisis de la identidad, establece compromisos, encuentra un equilibrio emocional hacia sus padres, es más sencillo llegar a la independencia. Comienza a trabajar por lo que piensa y vive de acuerdo a su código ético. Conforme aumenta la edad, se observa un mayor número de jóvenes en el estado de consecución de la identidad, aunque también, el estado en que se encuentren depende del aspecto de la identidad que se esté trabajando. Pueden estar en moratoria respecto a

la sexualidad, en difusión hacia sus inclinaciones políticas y en consecución hacia su vocación profesional. (Aguilar y Rosales, 2009).

3.8 Relación familiar

La adolescencia puede ser una etapa difícil para algunos jóvenes y sus padres. El conflicto familiar, la depresión y la conducta de riesgo son más comunes que en otros momentos del ciclo de vida. Las emociones negativas y las oscilaciones del estado de ánimo son más intensas durante la adolescencia temprana, debido quizá al estrés asociado con la pubertad.

A menudo, los adolescentes pasan tiempo a solas en su habitación para alejarse de las exigencias de las relaciones sociales, recuperar la estabilidad emocional y reflexionar sobre las cuestiones de identidad Larson,(1997) citado Papalia (2010).

Las relaciones con los padres durante la adolescencia –el grado de conflicto y la apertura de la comunicación- se sustenta en gran medida en la cercanía emocional desarrollada durante la niñez; a su vez, las relaciones de los adolescentes con sus padres establecen las condiciones para la calidad de la relación con una pareja en la adultez Overbeek, et al (2007) citado Papalia 2010).

Los padres autoritarios insisten en las reglas, normas y valores, pero están dispuestos a escuchar, explicar y negociar. Ejercen un control adecuado sobre la conducta del niño (control conductual) pero no de los sentimientos, creencias, sentido del yo (control psicológico) (Steinberg y Daling 1994, citado por Papalia 2010)

Tanto el conflicto familiar como la identificación positiva con los padres son mayores a los 13 años y luego disminuyen hasta los 17, cuando se estabilizan o se incrementan. (Papalia, 2010).

3.9 Conducta adolescente

Los años de adolescencia se han considerado un tiempo de rebeldía adolescente que involucra confusión emocional, conflictos con la familia, alejamiento de la sociedad adulta, comportamiento temerario y rechazo de los valores adultos.

La idea de la rebeldía adolescente puede haber surgido del trabajo del psicólogo G. Stanley Hall, que constituyó la primera teoría formal sobre la adolescencia. Hall (1904/1916) creía que los esfuerzos de los jóvenes por ajustarse a sus cuerpos cambiantes y a las exigencias que la adolescencia puede ser un tiempo difícil quizá ayuden a los padres y a los maestros a poner en perspectiva la conducta difícil. Pero los adultos que suponen que la confusión adolescente es normal y necesaria, tal vez no presten atención a las señales de los relativamente pocos jóvenes que necesitan ayuda especial.

La supervisión eficaz de los padres puede ayudar a prevenir problemas de conducta de los adolescentes (Barnes et al; 2006). Sin embargo, la creciente autonomía de los jóvenes y la reducción de las áreas en las que se percibe la autoridad de los padres, redefinen los tipos de conducta que se espera que los adolescentes revelen a sus padres (Smetana, Crean y CampioneBarr, 2005)

Según los datos de un importante estudio longitudinal nacional, los adolescentes que viven con padres que se mantienen casados, suelen tener muchos menos problemas de conducta que los que viven en otras estructuras familiares (con un progenitor soltero, en familias que cohabitan o familias reconstruidas)

Los adolescentes de familias que cohabitan, igual que los niños, tienden a presentar más problemas conductuales y emocionales que los que viven en familias encabezadas por padres casados; y cuando uno de los padres que cohabitan no es el padre biológico, también se resiente la participación escolar.

Por otro lado, un estudio multiétnico de hijos de 12 y 13 años de madres solteras (evaluados primero cuando tenían seis y siete años) no encontró efectos negativos de

la crianza por parte de padres solteros en el desempeño escolar ni mayor riesgo de problemas de conducta. Lo que más importaba era el nivel educativo y la capacidad de la madre, el ingreso familiar y la calidad del ambiente familiar (Ricciutli, 2004). Este hallazgo sugiere que los efectos negativos de vivir en un hogar con un progenitor soltero pueden ser compensados por factores positivos.

Los investigadores han identificado dos tipos de conducta antisocial: un tipo de inicio temprano que comienza alrededor de los 11 años, y que tiende a conducir a la delincuencia juvenil crónica en la adolescencia, y un tipo más suave, de inicio tardío, que empieza después de la pubertad y que suele surgir de manera temporal como respuesta a los cambios de la adolescencia: el desequilibrio entre la madurez biológica y la social, el mayor deseo de autonomía y la disminución en la supervisión adulta.

El tipo de conducta antisocial de inicio temprano es influenciado, como sugeriría la teoría de Bronfenbrenner, por la interacción de factores que van influenciadas del microsistema (como la hostilidad entre padre e hijo, las malas prácticas de crianza y la desviación de los pares) a influencias del macrosistema (como la estructura de la comunidad) (Papalia, 2010).

3.10 Desarrollo emocional

Exigen privacidad y suelen ser temperamentales, aparentemente exagerados e inconsistentes, algunos excesivamente tímidos y cohibidos. Importa saber que el mal humor y la sobrerreacción no entendible, a veces con los progenitores, es culpa o vergüenza que proyectan hacia fuera cuando se trata de una tensión y de un conflicto interno McConville (2009) citado Fernández (2014)

Las emociones negativas y oscilaciones del estado de ánimo son más intensas durante la adolescencia temprana, debido quizá al estrés asociado con la pubertad. En la adolescencia tardía, la emocionalidad suele estabilizarse (Larson et al. 2002)

El control psicológico, cuando se ejerce mediante técnicas de manipulación emocional como el retiro del afecto, pueden dañar el desarrollo psicosocial y la salud mental de los

adolescentes (Steinberg citado Papalia, 2010).

En la adolescencia, las competencias emocionales experimentan un gran desarrollo debido al cambio que se experimenta en la capacidad intelectual, pasando del pensamiento operacional concreto a las operaciones formales, lo que supone adquirir una mayor complejidad de pensamiento, por lo que se ven incrementadas las habilidades del procesamiento de la información (Rosenblum y Lewis, 2004). Asimismo, al tener una mayor capacidad para la introspección permite, a los adolescentes, examinar sus propias emociones.

Rosenblum y Lewis (2004), analizando el desarrollo emocional en la adolescencia, sugieren que en esta etapa evolutiva se han de desarrollar las habilidades para:

- ❖ Regular las emociones intensas, Modular las emociones que fluctúan rápidamente
- ❖ Autocontrolarse de manera independiente
- ❖ Lograr el conocimiento de sus propias emociones y poder atenderlas de manera efectiva, sin que les sobrepasen.
- ❖ Comprender las consecuencias sobre sí mismos y los demás de la expresión emocional.
- ❖ Transformar el significado de un acontecimiento negativo para que sea menos dañino.
- ❖ Separar experiencias emocionales momentáneas de la identidad y reconocer que el “yo” puede permanecer intacto a pesar de las variaciones emocionales.
- ❖ Distinguir entre las emociones y los hechos, para evitar razonar en base a las emociones.
- ❖ Negociar y mantener relaciones interpersonales en presencia de fuertes emociones.
- ❖ Sobrellevar la excitación emocional de las experiencias que despiertan empatía y simpatía.
- ❖ Utilizar las habilidades cognitivas para obtener información sobre la naturaleza y

fuentes de las emociones.

Soriano y Osorio (2008) citado por Papalia (2010) señalan que numerosas investigaciones, en torno a la inteligencia y educación emocional, ponen de manifiesto que una carencia emocional puede conllevar fuertes repercusiones para la vida cotidiana de las personas, debido a que la falta de control en las emociones y sentimientos puede desencadenar en la infancia y la adolescencia problemas graves de salud como la anorexia, la bulimia, drogadicción, conducta sexual no protegida y comportamiento agresivo.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1 Área de investigación: Psicología Educativa

4.2 Tema:

Aplicación del condicionamiento instrumental para disminuir conductas disruptivas al interior del aula en alumnos de nivel secundaria.

4.3 Variables:

Propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse; concepto: Al hablar de hipótesis, a las supuestas causas se les conoce como variable independiente (Hernández, 2014)

VI: conducta disruptiva: Aparentemente, el término proviene del inglés, lengua en la que la categoría disruptive behavior goza de cierta tradición de investigación referida al ámbito escolar (Bastick, et al. 2000)

A partir de la literatura revisada, entendemos el término como las conductas, por parte de los estudiantes, que interrumpen el normal funcionamiento de una clase y perturban la convivencia por constituir transgresiones a normas establecidas (Peralta et al. 2003) Citado por (Gordillo, 2014).

VD: Alumnos de secundaria: Adolescentes que cursan el tercer nivel de educación básica.

4.4 Delimitación y planteamiento del problema

Frecuentemente se da a conocer en los salones de clase la falta de disciplina escolar, se escucha mencionar a profesores que los alumnos presentan conductas disruptivas que irrumpen el proceso enseñanza- aprendizaje y la adecuada convivencia; son

escasos los valores como el respeto, tolerancia, la responsabilidad.

Se atribuye esto a la familia siendo ésta la primera institución donde se establecen normas, límites, se enseñan valores, de modo que las conductas disruptivas son el reflejo de la carencia de estos dentro del aula.

Es importante mencionar que las familias en México han revolucionado debido a la integración de la mujer al ámbito laboral, las crisis económicas, la delincuencia organizada, los roles familiares, la migración, el divorcio, ya que han provocado cambios estructurales en las familias, lo que ha ocasionado cambiar los estilos de crianza en los adolescentes.

Estos estilos de crianza se ven reflejados en las conductas disruptivas que manifiesta el adolescente en el aula, además de los cambios estructurales del cerebro; de modo que las conductas disruptivas son el reflejo de la carencia de normas y límites.

Son determinantes las relaciones tanto con la madre como con el padre, así como la participación de ambos padres en la crianza, la disponibilidad y el grado de apoyo que percibe el adolescente, y en general, el predominio de una buena comunicación, para un buen apoyo emocional de ambos padres. Así pues, los padres que transmiten apoyo y afecto a sus hijos, desarrollan la comunicación en el ámbito familiar, establecen normas familiares y el cumplimiento de las mismas utilizando el razonamiento inductivo como técnica de disciplina, educan con mayor probabilidad hijos sociables, cooperativos y autónomos

Por otro lado, se ha demostrado que la falta de accesibilidad y de supervisión de los padres, acompañada de la escasa o nula comunicación paterno-filial se relaciona con la tendencia de los hijos a relacionarse con compañeros conflictivos y a fomentar comportamientos de riesgo de carácter antisocial. (Mestre, et al. 2007)

Sin embargo es necesario mencionar que los alumnos de nivel secundaria están en la adolescencia etapa del desarrollo en la cual presentan cambios físicos, biológicos y por tanto emocionales que llevan al adolescente hacer frente a los cambios de conducta y presentar ciertas conductas disruptivas dentro del aula, tales como comportamiento

agresivo, comportamiento físicamente disruptivo, comportamiento social disruptivo, comportamiento desafiante ante la autoridad, comportamiento auto-disruptivo, tales comportamientos hacen su manifestación conductual (patear, correr, encimarse, golpear, gritar)

Por lo tanto la pregunta de investigación para éste trabajo es la siguiente:

4.5 Pregunta de investigación

¿Funciona la aplicación del condicionamiento instrumental para la disminución de conductas disruptivas al interior del aula en alumnos de nivel secundaria?

4.6 Hipótesis:

HI: A mayor condicionamiento instrumental disminuyen las conductas disruptivas.

Ho: Menor condicionamiento instrumental, aumenta la conducta disruptiva.

Ha: La aplicación del condicionamiento instrumental no genera ningún cambio en la conducta disruptiva.

4.7 Objetivo general:

Conocer el funcionamiento de la aplicación del condicionamiento instrumental para la disminución de conductas disruptivas al interior del aula en los alumnos de la escuela secundaria “Profr. José Solano N°82”.

4.8 Objetivos específicos:

- ❖ identificar las conductas disruptivas que se manifiestan con más frecuencia en el aula
- ❖ Conocer el programa de condicionamiento operante idóneo para disminuir conductas disruptivas en alumnos de nivel secundarias.
- ❖ Disminuir conductas disruptivas en alumnos de segundo año, de la escuela secundaria “Profr. José Solano n° 82”

4.9 Tipo de estudio:

Cuantitativo: Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías. (Hernández, et al. 2014)

4.10 Diseño de investigación:

Descriptivo: La meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es detallar cómo son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Hernández, et al. 2014)

4.11 Población:

Alumnos de la escuela secundaria que cursan el segundo grado grupo “E” “Profesor José solano n°82” ubicada en el municipio de Capulhuac de Mirafuentes, Edo Méx.

4.12 Muestra:

35 alumnos, 20 mujeres, 15 hombres que oscilan en una edad de 13- 15 de segundo grado grupo “E” de la escuela secundaria “Profesor José Solano n°82”.

4.13 Elementos de inclusión:

- ❖ Alumnos de la escuela secundaria no° 82
- ❖ Alumnos y alumnas que conformen el segundo grado grupo “E”
- ❖ Profesores que impartan materias al segundo grado grupo “E”
- ❖ Orientador o coordinador del grupo “E”

4.14 Elementos de exclusión:

- ❖ Alumnos que no pertenezcan al grupo segundo “E”
- ❖ alumnos que no cumplan con las características de la muestra

4.13 Instrumento de evaluación:

Nombre: BASC: Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes

Finalidad: Evaluar una amplia gama de dimensiones patológicas (problemas conductuales, trastornos emocionales, problemas de personalidad) y dimensiones adaptativas (habilidades sociales, liderazgo) que puedan resultar útiles para conocer al individuo. Esta evaluación puede realizarse utilizando las distintas fuentes de información (padres, tutores y el propio sujeto y distintos métodos (cuestionarios, historia estructurada de desarrollo y observación) a partir de distintos materiales que ofrece la prueba

Autor: Cecil R. Reynolds, PhD, & Randy W. Kamphaus, PhD

Adaptación española: Dp Talto. I+D Pearson Clinical & Talent Assessment. Junio 2020

Aplicación: Individual o colectiva

Ámbito de aplicación: de 3 a 18 años. Desde 1º de educación infantil a bachillerato.

Los cuestionarios son diferentes según la edad del sujeto evaluado: Nivel 1 (3-6 años): educación infantil

Nivel 2 (6-12 años): educación primaria

Nivel 3 (12-18 años): educación secundaria, formación profesional y bachillerato

Duración: Los cuestionarios para padres y tutores requieren unos 10-20 minutos para ser complementados, para responder autoinforme requiere aproximadamente 30 minutos

Material: Manual ejemplares de los cuestionarios para tutores (T1, T2,T3) para padres

(P1, P2,P3) y autoinformes (S2 Y S3); ejemplares de la historia estructurada de desarrollo (H) y del sistema de observación (O) y código de tarjeta y contraseña para la corrección por internet.

Procesamiento de datos: Se recomienda utilizar programa SSP, Excel, power Point, para la presentación de gráficas y análisis de datos.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

- ❖ Se sugiere darle continuidad a la tesina para cumplir con los objetivos planteados.
- ❖ Es necesario la aplicación de un programa de reforzamiento para demostrar el funcionamiento del condicionamiento operante para la disminución de conductas disruptivas.
- ❖ Se sugiere no aplicar castigos, sino dar recompensas que sean al aire libre
- ❖ La aplicación de la economía de fichas tiene que ser clara y plantear objetivos que desee lograr.
- ❖ Al aplicar un programa de modificación de conducta, es necesario tomar en cuenta las necesidades del grupo.
- ❖ Tomar en cuenta los procedimientos específicos para la aplicación de un programa
- ❖ Tomar en cuenta el principio de Premack para modificar las conductas disruptivas.
- ❖ Si es necesario reestructurar la metodología queda en las manos de cualquier investigador.
- ❖ Se considera que ésta investigación puede brindar muchas aportaciones a la psicología educativa, debido a los cambios conductuales que se manifiestan diariamente en las escuelas.
- ❖ Es importante conocer las conductas disruptivas en la etapa de adolescencia, ya que se considera un factor de riesgo.
- ❖ La aplicación del programa de modificación de conductas puede variar dependiendo de las necesidades del grupo, quedando en manos de cualquier investigador.

PROGRAMA DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

Nombre del programa:	Disminución de conductas disruptivas
Objetivo del programa:	Disminuir conductas disruptivas en los alumnos de secundaria
Fecha de aplicación	S/F
Duración del programa	35 días

SESIONES	ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
SESIÓN 1 (1° semana, 5 días)	Aplicar prueba Basc	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Presentarse ante el grupo, y los profesores a cargo, ❖ aplicar una actividad para romper el hielo ❖ hacer saber a los alumnos que se trabajará con ellos ❖ aplicar la prueba Basc. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Manual Basc ❖ Materiales que se requieran para aplicar la actividad deseada. ❖ Diagnóstico
SESIÓN 2 (2° semana, 5 días)	Observar las conductas disruptivas más frecuentes y realizar una línea base, de las conductas disruptivas más frecuentes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Colocarse en algún lugar estratégico dentro del aula y realizar una línea base de las conductas disruptivas más sobresalientes en el grupo ❖ Correlacionar las conductas 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bolígrafo, ❖ material, de anotaciones
SESIÓN 3 3° semana (1-2 Días)	Formular contingencias (elegir refuerzos y programas de reforzamiento)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ informar a los alumnos y profesores acerca de cómo funciona el programa ❖ Elaborar los materiales necesarios para aplicar el programa (economía de fichas) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aula ❖ Hojas blancas ❖ Cartulina ❖ Bolígrafos, marcadores ❖ Fichas marcadas (únicas)
SESIÓN 4 (15 días)	Aplicar el programa de reforzamiento	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comenzar con establecer objetivos, acuerdos, normas, lineamientos que se quieren lograr dentro del programa ❖ Realizar un folleto donde se sellará cuando no se presenten conductas disruptivas 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fichas ❖ Hojas ❖ Bolígrafos ❖ Cartulinas
SESIÓN 5 (2 días)	Evaluar el comportamiento deseado para ver el resultado	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aplicación de la prueba BASC 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Manual Basc ❖ Diagnóstico
SESIÓN 6 (2 día)	Presentar resultados.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comentar con el grupo la experiencia que se tuvo, qué les gustó y qué no ❖ Presentar objetivos logrados 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aula

ANEXOS



¡Un nuevo BASC para España!



Tel. + 34 913 933 933
pedidosclinical@pearson.com
www.pearsonclinical.es

Interactúe

-  @pearsonclinical
-  Facebook.com/PearsonClinical.es
-  Pearson Clinical España
-  Pearson Clinical España

BASC

S-3

Antes de leer las instrucciones rellena los siguientes datos:

NOMBRE Y APELLIDOS:	SEXO: VARÓN <input type="checkbox"/>	MUJER <input type="checkbox"/>
FECHA: <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>	FECHA NACIMIENTO: <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>	
CENTRO:	CURSO:	
OTROS DATOS:		

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una serie de frases sobre cómo piensan, sienten y se comportan algunos chicos y chicas. Nos gustaría saber cuáles son las que te ocurren a ti.

Lee cada frase detenidamente. Si lo que se dice en cada una de ellas te ocurre a ti, marca con un aspa (X) el cuadrado que tiene encima la V de verdadero. Si lo que se dice no te ocurre a ti, marca con un aspa el círculo que tiene encima la F de Falso.

Mira el siguiente ejemplo:

	V	F
E1 Me gustan los perros	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La persona ha respondido que le gustan los perros, si no le gustaran habría marcado el círculo. Si te equivocas rellena completamente la respuesta anterior y marca con un aspa la que consideres buena. Mira el siguiente ejemplo:

	V	F
E1 Me gustan los perros	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Responde siempre lo que más se ajuste a tu modo de ser. Incluso cuando tengas dudas y no lo tengas claro, responde siempre lo que **MÁS** se ajuste.

Tus respuestas ayudarán a conocerte mejor. Lo importante es que respondas lo que te pasa a ti. No existen respuestas buenas o malas, todas sirven.

RECUERDA: Sé sincero y contesta a todas las frases, sin saltarte ninguna.

SI TIENES ALGUNA DUDA PREGUNTA A LA PERSONA QUE TE HA ENTREGADO ESTE EJEMPLAR.



Autores: Cecil R. Reynolds y Randy W. Kamphaus - Copyright © 1992 by AGS, American Guidance Services. Copyright © 2004 by TEA Ediciones, S.A.U.; Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 MADRID - Este ejemplar está impreso en **DOS TINTAS**. Si le presentan otro en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, **NO LA UTILICE** - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España.

V F

- 1 Puedo hacer nuevas amistades con facilidad 1
- 2 No logro controlar lo que me pasa 2
- 3 No me gusta pensar en el colegio 3
- 4 Me gusta ser como soy 4
- 5 Tengo miedo de muchas cosas 5
- 6 Me gusta discutir 6
- 7 Parece que no puedo hacer nada bien 7
- 8 La gente actúa como si no me oyese 8
- 9 Siempre me voy a la cama a la hora correcta 9
- 10 En mi familia soy una persona importante 10
- 11 Alguien quiere hacerme daño 11
- 12 Los profesores son buenas personas 12
- 13 Es emocionante robar cosas de las tiendas 13
- 14 Casi nunca consigo mis objetivos 14
- 15 Soy una persona sana 15
- 16 Soy una persona agradable 16
- 17 Mis padres esperan demasiado de mí 17
- 18 El colegio es una pérdida de tiempo 18
- 19 Me preocupa lo que la gente piensa de mí 19
- 20 Me gusta cuando mis amigos me piden que me atreva a hacer algo 20
- 21 Nadie me entiende 21
- 22 A veces me siento solo aunque esté con otras personas 22
- 23 Todas las personas que voy conociendo me caen bien 23
- 24 Oigo voces dentro de mi cabeza 24
- 25 Mi profesor me comprende 25
- 26 No he visto un coche desde hace por lo menos seis meses 26
- 27 Cuando hago un examen, no puedo pensar 27
- 28 Me desmayo a menudo 28
- 29 Algunas cosas sin importancia me molestan mucho 29
- 30 Soy capaz de tomar decisiones 30
- 31 Necesito ayuda para llevarme bien con los demás 31
- 32 Mis padres me echan la culpa de muchos de sus problemas 32

V F

- 33 Ojalá no hubiera notas en el colegio 33
- 34 No me gusta mi aspecto 34
- 35 Me siento herido fácilmente 35
- 36 Me gusta hacer cosas que me dan miedo 36
- 37 Ya no me importa nada 37
- 38 Las otras personas están en mi contra 38
- 39 Siempre hago mis deberes escolares a tiempo 39
- 40 Mis padres me ayudan si se lo pido 40
- 41 A veces quiero hacerme daño 41
- 42 Mis profesores exigen demasiado 42
- 43 Casi todos los días se habla de mí en los periódicos locales 43
- 44 No me gusta que los demás sepan mis notas escolares 44
- 45 Los demás me respetan 45
- 46 Mis padres controlan mi vida 46
- 47 Odio el colegio 47
- 48 Me preocupo por cosas que tienen poca importancia 48
- 49 Me gusta practicar deportes duros 49
- 50 Creo que soy tonto comparado con mis amigos 50
- 51 Me dejan al margen cuando hacen cosas 51
- 52 A veces me enfurezco con mis padres 52
- 53 A veces hago cosas una y otra vez, y no me puedo detener 53
- 54 A nadie parece importarle lo que yo quiero 54
- 55 Suelo fracasar en lo que hago 55
- 56 Las otras personas están más sanas que yo 56
- 57 Me preocupo por lo que vaya a pasar 57
- 58 Veo cosas raras 58
- 59 Se me da bien enseñar a los demás cómo hacer las cosas 59
- 60 A los demás les gusta estar conmigo 60
- 61 No puedo con todas las responsabilidades que tengo en casa 61
- 62 No me importa el colegio 62
- 63 Desearía ser otra persona 63
- 64 Me da miedo que un profesor me ponga en ridículo 64

- | | V | F | |
|----|--------------------------|-----------------------|----|
| 65 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 65 |
| 66 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 66 |
| 67 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 67 |
| 68 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 68 |
| 69 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 69 |
| 70 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 70 |
| 71 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 71 |
| 72 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 72 |
| 73 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 73 |
| 74 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 74 |
| 75 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 75 |
| 76 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 76 |
| 77 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 77 |
| 78 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 78 |
| 79 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 79 |
| 80 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 80 |
| 81 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 81 |
| 82 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 82 |
| 83 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 83 |
| 84 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 84 |
| 85 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 85 |
| 86 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 86 |
| 87 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 87 |
| 88 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 88 |
| 89 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 89 |
| 90 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 90 |
| 91 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 91 |
| 92 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 92 |
| 93 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 93 |
| 94 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 94 |
| 95 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 95 |

- | | V | F | |
|-----|--------------------------|-----------------------|-----|
| 96 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 96 |
| 97 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 97 |
| 98 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 98 |
| 99 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 99 |
| 100 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 100 |
| 101 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 101 |
| 102 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 102 |
| 103 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 103 |
| 104 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 104 |
| 105 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 105 |
| 106 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 106 |
| 107 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 107 |
| 108 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 108 |
| 109 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 109 |
| 110 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 110 |
| 111 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 111 |
| 112 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 112 |
| 113 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 113 |
| 114 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 114 |
| 115 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 115 |
| 116 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 116 |
| 117 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 117 |
| 118 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 118 |
| 119 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 119 |
| 120 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 120 |
| 121 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 121 |
| 122 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 122 |
| 123 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 123 |
| 124 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 124 |
| 125 | <input type="checkbox"/> | <input type="radio"/> | 125 |

V F

- 126 Siempre digo la verdad 126
- 127 Mis padres escuchan lo que digo 127
- 128 Mis profesores se ocupan de mí 128
- 129 Al menos dos veces a la semana viajo en avión 129
- 130 No me gusta que me nombren en clase 130
- 131 Con frecuencia me duele la garganta 131
- 132 Me gusta reunirme con los demás 132
- 133 Me culpan de cosas que no puedo evitar 133
- 134 Tengo un aspecto agradable 134
- 135 Me gusta correr riesgos 135
- 136 Me siento fuera de lugar cuando estoy con gente 136
- 137 Siempre hago lo que mis padres me dicen 137
- 138 Me gusta inventar historias raras 138
- 139 A mis padres les gustan mis amigos 139
- 140 A veces soy celoso 140
- 141 Raramente estoy contento de mis esfuerzos en el colegio 141
- 142 No le gusto a nadie 142
- 143 A veces hay voces que me dicen que haga cosas malas 143
- 144 Cuando me equivoco puedo cambiar las cosas para corregirlas 144
- 145 Mis amigos normalmente son amables conmigo 145
- 146 El colegio es aburrido 146
- 147 Desearía ser diferente 147
- 148 Me pongo nervioso cuando las cosas no me salen bien 148
- 149 Me meto en peleas en el colegio 149
- 150 Sólo se me dan bien una o dos cosas 150
- 151 La gente siempre encuentra algo malo en mí 151
- 152 Ayudo a tomar decisiones en casa 152
- 153 A menudo tengo pesadillas 153
- 154 Mis profesores suelen estar orgullosos de mí 154
- 155 Me rindo con facilidad 155
- 156 Tengo problemas para tragar la comida 156
- 157 Tardo mucho tiempo en hacer nuevos amigos 157

V F

- 158 Mis padres siempre están diciéndome lo que tengo que hacer 158
- 159 Me preocupo cuando voy a la cama por la noche 159
- 160 Creo que sería emocionante robar cosas 160
- 161 Siempre tengo mala suerte 161
- 162 Mis amigos se divierten más que yo 162
- 163 Tengo algunas malas costumbres 163
- 164 Todavía tengo ataques de mal humor 164
- 165 Me gusta estar con mis padres 165
- 166 Acabo de regresar de un crucero marítimo de nueve meses 166
- 167 Soy un amigo verdadero 167
- 168 A los demás jóvenes no les gusta estar conmigo 168
- 169 No puedo dejar de hacer cosas malas 169
- 170 Soy una persona con la que se puede contar 170
- 171 Me gusta poco el colegio 171
- 172 Me encuentro a gusto con mis profesores 172
- 173 Suelo tener miedo a equivocarme 173
- 174 A veces no puedo controlar lo que hago o lo que pienso 174
- 175 Lo desconocido e imprevisible me encanta 175
- 176 Me siento sin energías 176
- 177 Creo que tengo buenas ideas 177
- 178 Me da miedo decir lo que pienso 178
- 179 La gente me quiere y me cuida 179
- 180 Pienso que sólo molesto a los demás 180
- 181 Mis esfuerzos no sirven para nada 181
- 182 Siento que mis padres se preocupan y cuidan de mí 182
- 183 Cuando estoy con más gente me lo paso muy bien 183
- 184 Me siento incapaz de conseguir lo que quiero 184
- 185 Tengo molestias y dolores 185

**FIN DE LA PRUEBA.
COMPRUEBA QUE HAS
CONTESTADO A TODAS LAS FRASES.**

BASC

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA
CONDUCTA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

C. R. Reynolds y R. W. Kamphaus

HISTORIA ESTRUCTURADA DEL DESARROLLO

FORMA DE APLICACIÓN: CUESTIONARIO ENTREVISTA

ENTREVISTADOR

NIÑO

DIRECCIÓN

TELÉFONO / E-MAIL

CENTRO

CURSO SEXO: VARÓN MUJER

NOMBRE DEL PROFESOR O TUTOR

FECHA DE LA EVALUACIÓN: / /

FECHA DE NACIMIENTO: / /

EDAD (AÑOS):

INSTRUCCIONES

Por favor, conteste a todas las preguntas lo mejor que pueda, incluso a las que no se adapten mucho a su caso. Si tiene alguna duda, por favor, consulte al responsable de la valoración.

PERSONA QUE RESPONDE AL CUESTIONARIO

Nombre

Relación con el niño

Dirección

Teléfonos

MOTIVO DE CONSULTA

¿Por qué busca ayuda para el niño?

¿Quién le recomendó nuestro servicio?

¿Qué tipo de servicio busca para el niño (por ejemplo, cambio de colegio, terapia, examen psicológico, evaluación de la custodia, etc.)?

NOTAS



Autores: Cecil R. Reynolds y Randy W. Kamphaus - Copyright © 1992 by AGS, American Guidance Services.
Copyright © 2004 by TEA Ediciones, S.A.U.; Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 MADRID - Este ejemplar está impreso en TINTA ROJA. Si le presentan otro en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España.

PADRES

Nombre de la MADRE
Dirección
Teléfonos
Profesión
Centro de trabajo
Trabajos anteriores
¿Cuál es su nivel de estudios?

Nombre del PADRE
Dirección
Teléfonos
Profesión
Centro de trabajo
Trabajos anteriores
¿Cuál es su nivel de estudios?

PERSONAS RESPONSABLES DEL NIÑO

¿Con qué adulto(s) vive el niño?
¿Cuánto tiempo hace que vive en esta situación?

Por favor, complete la siguiente información sobre las personas responsables del niño, si no la ha dado anteriormente.

Nombre
Relación con el niño
Dirección
Teléfonos
Profesión
Centro de trabajo
Trabajos anteriores
¿Cuál es su nivel de estudios?

Nombre
Relación con el niño
Dirección
Teléfonos
Profesión
Centro de trabajo
Trabajos anteriores
¿Cuál es su nivel de estudios?

NOTAS

CUIDADO DEL NIÑO

SI LAS PERSONAS RESPONSABLES DEL NIÑO TRABAJAN FUERA DE CASA, POR FAVOR, COMPLETE LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.

¿Quién cuida al niño cuando se van los responsables?

¿Durante cuántas horas al día está el niño en esta situación?

¿Cuántas personas diferentes se encargan del niño? (Por favor, explíquelo)

HISTORIA FAMILIAR

¿Se lleva mejor el niño con uno de los padres que con el otro? No Sí

Si es así, ¿con cuál?

¿Ha vivido el niño experiencias de separación, divorcio o muerte de los padres? No Sí

Si es así, ¿qué edad tenía el niño en ese momento?

Por favor, describa las circunstancias

Si los padres están separados o divorciados, ¿quién tiene la custodia del niño?

¿Cuántas parejas estables ha tenido? y el otro padre?

¿Con qué frecuencia ve el otro padre al niño?

SEMANALMENTE O MÁS A MENUDO UNA O DOS VECES AL MES POCAS VECES AL AÑO NUNCA

HERMANOS POR FAVOR, ANOTE LOS DATOS DE TODOS LOS HERMANOS O HERMANAS, Y CUALQUIER OTRO NIÑO QUE VIVA CON LA FAMILIA.

Edad	Sexo	Relación con el niño	¿Viven en la casa?
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

¿Cómo se lleva el niño con ellos?

RESIDENCIA DEL NIÑO

PISO O APARTAMENTO CASA UNIFAMILIAR OTRA

¿Cuánto tiempo lleva en la residencia actual?

RELACIONES FAMILIARES MARQUE LAS ACTIVIDADES EN LAS QUE PARTICIPA FRECUENTEMENTE EL NIÑO JUNTO A LA FAMILIA.

CINE COMIDAS CONVERSACIONES VISITAS A FAMILIARES/AMIGOS TELEVISIÓN
 JUEGOS DEPORTES VIAJES ACTOS RELIGIOSOS OTRAS

¿Cada cuánto tiempo ve el niño a sus abuelos?

SEMANALMENTE O MÁS A MENUDO UNA O DOS VECES AL MES POCAS VECES AL AÑO
 NUNCA NO VIVE NINGUNO DE LOS ABUELOS

¿Qué es lo que más le gusta a Vd. del niño?

¿Qué es lo que le resulta más difícil en la educación del niño?

NOTAS

¿Qué le gustaría que fuera cuando sea mayor?

¿Qué grado de educación espera que pueda alcanzar el niño?

E.S.O. (EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA) MÓDULOS FORMATIVOS (FORMACIÓN PROFESIONAL)

BACHILLERATO O EQUIVALENTE UNIVERSIDAD O ESTUDIOS EQUIVALENTES

¿Quién se encarga de la disciplina en casa?

¿Están de acuerdo todas las personas que cuidan al niño con el tipo de disciplina?

Describe las técnicas de disciplina

EMBARAZO

¿Fue un embarazo deseado? No Sí ¿Tuvo la madre supervisión médica? No Sí

Número de embarazos y abortos anteriores

Indique si se produjo algunas de las siguientes complicaciones durante el embarazo.

- | | | |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> DIFICULTAD PARA QUEDARSE EMBARAZADA | <input type="radio"/> TOXEMIA | <input type="radio"/> AUMENTO EXCESIVO DE PESO |
| <input type="radio"/> SARAMPIÓN | <input type="radio"/> VÓMITOS EXCESIVOS | <input type="radio"/> RUBEOLA |
| <input type="radio"/> HINCHAZÓN EXCESIVA | <input type="radio"/> PROBLEMAS EMOCIONALES | <input type="radio"/> SANGRADO VAGINAL |
| <input type="radio"/> GRIPE | <input type="radio"/> ANEMIA | <input type="radio"/> HIPERTENSIÓN ARTERIAL |

Otras (Incompatibilidad del Rh, etc.)

¿Sufrió lesiones la madre? Describalas

Hospitalización durante el embarazo: Razón

Rayos-X durante el embarazo: ¿En qué mes?

Medicación durante el embarazo: ¿De qué tipo?

Bebió alcohol durante el embarazo: Frecuencia

Fumó tabaco durante el embarazo: Frecuencia

Otras drogas usadas durante el embarazo:

Tipo	Frecuencia
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

NACIMIENTO

Cuando nació el niño, ¿qué edad tenía la madre? ¿Qué edad tenía el padre?

¿Qué edad tenía la madre cuando tuvo su primer hijo?

¿Nació en un hospital? Sí No ¿Dónde?

Duración del embarazo (en semanas) Peso al nacer: Kg. Gr.

Duración del parto (en horas) Puntuación Apgar

Estado del niño al nacer

Estado de la madre

Indique si se produjo alguna de las siguientes complicaciones durante el parto.

- USO DE FÓRCEPS NACIMIENTO DE NALGAS PARTO INDUCIDO PARTO POR CESÁREA
- OTRAS COMPLICACIONES DURANTE EL PARTO (DESCRÍBALAS)

Incubadora: ¿Cuánto tiempo?

Ictericia: alteración de la bilirrubina ¿Necesitó luz? No Sí, durante

Problemas respiratorios justo después de nacer: Describalos

¿Necesitó oxígeno? No Sí, durante

¿Se usó anestesia durante el parto? No Sí, de tipo

Duración de la estancia en el hospital (en días) Madre Niño

DESARROLLO

NOTAS

¿A qué edad hizo por primera vez el niño lo siguiente? POR FAVOR, INDIQUE LOS MESES O LOS AÑOS DE EDAD.

- | | |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <input type="text"/> Darse la vuelta | <input type="text"/> Bajar escaleras |
| <input type="text"/> Sentarse por sí mismo | <input type="text"/> Mostrar interés o sentirse atraído por sonidos |
| <input type="text"/> Gatear | <input type="text"/> Comprender las primeras palabras |
| <input type="text"/> Ponerse de pie | <input type="text"/> Decir las primeras palabras |
| <input type="text"/> Caminar por sí mismo | <input type="text"/> Hablar usando frases |
| <input type="text"/> Subir escaleras | |

¿Se crió con pecho? No Sí ¿Cuándo fue destetado?

¿Se crió con biberón? No Sí ¿Cuándo dejó el biberón?

¿Cuándo dejó los pañales? Días Noches

¿Se orinó en la cama después de dejar los pañales? No Sí, hasta

¿Se ensució en la cama después de dejar los pañales? No Sí, hasta

¿Hubo razones médicas para orinarse o ensuciarse en la cama? No Sí, descríballo:

¿Ha sufrido el niño alguno de los siguientes problemas? EN CASO AFIRMATIVO, POR FAVOR, DESCRÍBALO.

- Dificultad al caminar No Sí
- Poca claridad en el habla No Sí
- Problemas de alimentación No Sí
- Problemas de bajo peso No Sí
- Problemas de sobrepeso No Sí
- Cólicos No Sí
- Problemas para dormir No Sí
- Trastornos alimenticios No Sí
- Dificultad para aprender a montar ... No Sí
en bicicleta
- Dificultad para aprender a saltar No Sí
- Dificultad para aprender a tirar o No Sí
atrapar pelotas

Durante los primeros 4 años, ¿notó algún problema especial en alguna de las siguientes áreas?
EN CASO AFIRMATIVO, POR FAVOR, DESCRÍBALO.

- Comida No Sí
- Coordinación motora No Sí
- Demasiadas horas de sueño No Sí
- Pataletas No Sí
- Pocas horas de sueño No Sí
- Problemas en el crecimiento No Sí
- Separado de los padres No Sí
- Llanto excesivo No Sí

¿Qué mano usa para escribir o dibujar? D I ¿Y para comer? D I

¿Para otras actividades (lanzar, etc.)? D I

¿Le han forzado a cambiar de mano para escribir? No Sí

HISTORIAL MÉDICO

Enfermedades o lesiones infantiles

POR FAVOR, MARQUE LAS ENFERMEDADES QUE HAYA TENIDO EL NIÑO, E INDIQUE LA EDAD (AÑOS/MESES).

<input type="checkbox"/> SARAMPIÓN	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> FIEBRE REUMÁTICA	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> RUBEOLA	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> DIFTERIA	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> PAPERAS	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> MENINGITIS	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> VARICELA	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> ENCEFALITIS	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> ANEMIA	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> TUBERCULOSIS	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> TOS FERINA	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> FIEBRE SUPERIOR A 40 C°	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> ESCARLATINA	<input type="text"/>		
<input type="checkbox"/> LESIÓN EN LA CABEZA (DESCRIBA)	<input type="text"/>		
<input type="checkbox"/> COMA O PÉRDIDA DE CONCIENCIA (DESCRIBA)	<input type="text"/>		
<input type="checkbox"/> FIEBRE ALTA CONSTANTE (DESCRIBA)	<input type="text"/>		

POR FAVOR, DESCRIBA CUALQUIER OTRA ENFERMEDAD GRAVE U OPERACIÓN:

Enfermedad u operación	Edad
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

¿Ha estado el niño tomando medicamentos durante mucho tiempo (más de 6 meses)? No Sí
En caso afirmativo, ¿cuándo y de qué tipo?

INDIQUE SI EL NIÑO SUFRE ACTUALMENTE ALGUNO DE LOS SIGUIENTES PROBLEMAS Y SI ES ASÍ, INDIQUE CON QUÉ FRECUENCIA.

Respiratorios

- Resfriados frecuentes No Sí
- Tos crónica No Sí
- Asma No Sí
- Fiebre del heno No Sí
- Sinusitis No Sí

Cardiovasculares

- Falta de respiración o mareo después de un esfuerzo físico No Sí
- Actividad limitada por problemas cardíacos No Sí
- Soplo en el corazón No Sí

Gastrointestinales

- Vómitos excesivos No Sí
- Diarrea frecuente No Sí
- Estreñimiento No Sí
- Dolor de estómago No Sí

Genitourinarios

- Orinarse encima o en la cama No Sí
- Orina con frecuencia excesiva No Sí
- Dolor al orinar No Sí
- Orina con olor fuerte No Sí

NOTAS

Musculoesqueléticos

- Dolor muscular No Sí
¿Cuándo? ¿Dónde?
- Marcha torpe No Sí
- Mala postura No Sí
- Otros problemas musculares No Sí, describa

Dermatológicos

- Sarpullidos frecuentes No Sí
- Le salen moratones fácilmente No Sí
- Llagas No Sí, describa:
- Acné severo No Sí
- Picor de piel (eczema) No Sí

Neurológicos

- Ataques o convulsiones No Sí, describa:
- Defectos del habla No Sí
- Propensión a accidentes No Sí
- Se muerde las uñas No Sí
- Se chupa el dedo No Sí
- Rechina los dientes No Sí
- Tiene tics nerviosos No Sí
- Se golpea la cabeza No Sí
- Se mece No Sí
- ¿Mancha los pantalones o la cama porque no controla sus esfínteres? No Sí
- ¿Ha tomado el niño medicamentos para aumentar su actividad? No Sí, ¿cuándo?
¿Qué medicamentos?
- ¿Ha tomado el niño tranquilizantes? No Sí, ¿cuándo?
¿Qué medicamentos?

Alérgicos

- A medicamentos No Sí, describa:
- A la comida No Sí, describa:
- Otras alergias No Sí, describa:

Auditivos

- Infecciones de oído No Sí
- Problemas de audición No Sí
- Tubos de drenaje No Sí
- Fecha del último examen de la audición

Visuales

- Problemas visuales No Sí
- Usa gafas o lentes de contacto No Sí
- Fecha del último examen de la vista No Sí

Cuidado médicoMédico del niño Teléfono Dirección ¿Con qué frecuencia va al médico? Fecha de la última visita ¿Está tomando algún medicamento? No Sí (EN CASO AFIRMATIVO INDIQUE TIPO Y MOTIVO)¿Ha recibido el niño tratamiento psicológico alguna vez? No SíEn caso afirmativo indique el nombre del terapeuta Dirección Teléfono Tipo de tratamiento ¿Cuándo? ¿Le han hecho al niño algún examen neurológico? No SíEn caso afirmativo, nombre del neurólogo Ciudad Fecha del examen Razón del examen ¿Le han hecho al niño algún examen psicológico o psiquiátrico? No SíEn caso afirmativo, nombre del profesional Ciudad Fecha del examen Razón del examen **NOTAS**

SALUD FAMILIAR

¿Ha sufrido algún miembro de la familia alguno de los siguientes problemas? En caso afirmativo, por favor, especifique la relación de esa persona con el niño. Si el niño no vive con sus padres biológicos, por favor, incluya si es posible la información sobre la salud de los mismos.

- | | |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Cáncer | <input type="radio"/> Enfermedad de Tay-Sachs |
| <input type="radio"/> Fibrosis quística | <input type="radio"/> Síndrome de Tourette |
| <input type="radio"/> Diabetes | <input type="radio"/> Problemas congénitos |
| <input type="radio"/> Enfermedad coronaria | <input type="radio"/> Parálisis cerebral |
| <input type="radio"/> Hipertensión arterial | <input type="radio"/> Abuso de drogas o alcohol |
| <input type="radio"/> Enfermedades renales | <input type="radio"/> Trastornos de conducta |
| <input type="radio"/> Migraña | <input type="radio"/> Trastornos emocionales |
| <input type="radio"/> Esclerosis múltiple | <input type="radio"/> Enfermedad mental |
| <input type="radio"/> Incapacidad física | <input type="radio"/> Retraso mental |
| <input type="radio"/> Enfermedades cerebrovasculares | <input type="radio"/> Nerviosismo |
| <input type="radio"/> Tuberculosis | <input type="radio"/> Ataques o epilepsia |
| <input type="radio"/> Enfermedad de Alzheimer | <input type="radio"/> Problemas de lectura |
| <input type="radio"/> Hemofilia | <input type="radio"/> Otros problemas de aprendizaje |
| <input type="radio"/> Corea de Huntington | <input type="radio"/> Problemas del habla o del lenguaje |
| <input type="radio"/> Distrofia muscular | <input type="radio"/> Alergia alimentaria |
| <input type="radio"/> Enfermedad de Parkinson | <input type="radio"/> Traumatismos craneoencefálicos |
| <input type="radio"/> Anemia de células falciformes | <input type="radio"/> Otros (Describalos) |

Describa el estado de salud actual del padre

Describa el estado de salud actual de la madre

¿Ha recibido alguien de la familia educación especial? No Sí

En caso afirmativo, ¿quién? ¿Qué tipo de educación?

AMISTADES

Por favor, indique cómo se relaciona el niño con otros niños.

Tiene problemas para relacionarse o jugar con otros niños No Sí

En caso afirmativo, descríbalos

Se pelea frecuentemente con otros niños No Sí

Prefiere jugar con niños más pequeños No Sí

Le cuesta trabajo hacer amigos No Sí

Prefiere jugar solo No Sí

¿Hay otros niños en el vecindario con los que podría jugar? No Sí

¿Qué papel desempeña el niño en los juegos de grupo (por ejemplo, líder, agresor, etc.)?

AFICIONES E INTERESES

¿Qué actividades le gustan al niño?

Deportes

Aficiones y pasatiempos

Otros

¿Ha disminuido últimamente el interés del niño en participar en estas actividades? No Sí

En caso afirmativo, descríbalos

CONDUCTA Y TEMPERAMENTO

Por favor, indique si el niño muestra cualquiera de las siguientes conductas:

- Se sobreexcita fácilmente en el juego No Sí
- Parece demasiado activo en el juego No Sí
- Le cuesta mantener la atención No Sí
- Parece impulsivo No Sí
- No se controla No Sí
- Reacciona exageradamente ante los problemas No Sí
- Está triste la mayor parte del tiempo No Sí
- Se siente incómodo al conocer gente nueva No Sí
- No demuestra afecto No Sí
- Requiere mucha atención de los padres No Sí
- Oculta sus sentimientos No Sí
- Tiene miedos No Sí

En caso afirmativo, descríbalos

¿Qué provoca el enfado del niño?

HABILIDADES ADAPTATIVAS

Por favor, indique si el niño realiza las siguientes actividades:

- Se viste solo No Sí
- Se baña solo No Sí
- Compra regalos para otros No Sí
- Ayuda en las tareas del hogar No Sí
- Sabe obtener ayuda o llegar a casa si se pierde No Sí
- Tiene buenos modales en la mesa No Sí
- Dice "por favor" y "gracias" No Sí
- Sabe leer la hora correctamente No Sí
- ¿Recibe el niño dinero para sus gastos? No Sí

En caso afirmativo, ¿en qué lo gasta?

HISTORIAL ESCOLAR

Educación Infantil

¿Asiste o asistió a una escuela infantil? No Sí ¿A qué edad?

¿Cuántas horas por día? Días por semana

¿Mostró algún problema? No Sí, descríbalo

Escuela primaria y secundaria

Por favor, indique si el niño ha vivido alguna de las siguientes experiencias escolares:

Ha cambiado de colegio por razones distintas a una progresión académica normal No Sí

En caso afirmativo, ¿cuándo y por qué?

Ha repetido algún curso escolar No Sí
En caso afirmativo, ¿cuándo y por qué?

Se ha saltado un curso escolar No Sí
En caso afirmativo, ¿cuándo y por qué?

NOTAS

GLOSARIO

Aprendizaje: Adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia, en especial de los conocimientos.

Arbitraria: Que depende solamente de la voluntad o el capricho de una persona y no obedece a principios dictados por la razón, la lógica o las leyes.

Bidireccional: Que tiene dos direcciones.

Condicionamiento: El condicionamiento es una clase de aprendizaje mediante el cual se asocian dos eventos. Puede distinguirse entre dos tipos básicos de condicionamiento: el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

Contingente: Que puede suceder o no suceder. Parte proporcional que cada uno aporta cuando son varios los que contribuyen a un mismo fin.

Disrupción: Produce una interrupción súbita de algo.

Efectuado: Poner por obra o ejecutar algo, especialmente una acción.

Elogio: Reconocimiento de los méritos o cualidades de una persona o de una cosa mediante expresiones o discursos favorables.

Emparejamiento: Unión de pares de individuos con algún rasgo humano (físico o psicológico) más semejantes de lo que cabría esperar por azar. La inteligencia y la personalidad constituyen dos de los rasgos más estudiados.

Empírico: Que está basado en la experiencia y en la observación de los hechos.

Espontáneo: Acción que se realiza por propia voluntad, sin estar coaccionado u obligado a ello.

Estímulos: Es cualquier factor que puede desencadenar un cambio físico o de conducta.

Extrapolar: Aplicar una cosa conocida a otro dominio para extraer consecuencias e hipótesis.

Genotipo: Es la colección de genes de un individuo.

Hastío: Aburrimiento muy grande.

Instinto: Conducta que no es el resultado del aprendizaje. Estas conductas tienen una gran importancia para la supervivencia.

Intermitente: Que se interrumpe y prosigue cada cierto tiempo de manera reiterada.

Intervalo: Porción de tiempo o de espacio que hay entre dos hechos o dos cosas, generalmente de la misma naturaleza.

Iracundo: Persona que muestra ira o es propenso a ella.

Latencia: Es un término de red para describir el tiempo total que tarda un paquete de datos (información).

Método: Modelo de investigación que pretende obtener conocimiento a partir de la observación de la realidad.

Neutro: Que no presenta ninguna característica de las dos opuestas que podría presentar.

Ontogenético: La ontogenia es la historia del cambio estructural de una unidad sin que ésta pierda su organización. Este continuo cambio estructural se da en la unidad, en cada momento, o como un cambio desencadenado por interacciones provenientes del medio donde se encuentre o como resultado de su dinámica interna.

Patrones de comportamiento: Cuando ciertas reacciones de la persona, se hacen frecuentes en determinados ambientes o situaciones.

Programa: Proyecto o planificación ordenada de las distintas partes o actividades que componen algo que se va a realizar.

Psicofísica: rama de la psicología cuyo principal objeto de estudio es la relación entre la estimulación externa y sus cualidades y la percepción de un sujeto de dicha estimulación.

Reflejos: Reacción muscular que sucede automáticamente en respuesta a la estimulación. Ciertas sensaciones o movimientos producen respuestas musculares específicas.

Repercutir: Influencia de determinada cosa en un asunto o efecto que causa en él

Secreciones: La secreción gástrica se considera la primera fase significativa de la

digestión (las enzimas salivares son de limitada capacidad) al exponer a los alimentos a un pH bajo y al contacto con la pepsina lo que disocia las fibras de colágeno y la desnaturalización.

Tangibles: Que se puede percibir de manera clara y precisa.

FUENTES CONSULTADAS

- Aguilar,A;& Rosales, B.(2009). *Actitud y conducta hacia la sexualidad en adolescentes de 12 a 15 años tesis de grado en psicología*. Universidad Nacional Autónoma De México.
- Aguilar,C., Navarro,J. (2018). *Análisis funcional e intervención con economía de fichas y contrato de contingencias en tres casos de conductas disruptivas en el entorno escolar*. Revista Latinoamericana de Psicología. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rfp/v40n1/v40n1a11.pdf>
- Amador,S.J., González, R.V., y Martínez, G. (2021). *Disminución de conductas disruptivas en clases usando técnicas conductuales, deporte y motivación*. Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social. Recuperado de <https://cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/332/732>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM 5. Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Médica Panamericana.
- Arancibia C violeta et al. (2015).*Manual de psicología educacional*. Alfaomega
- Cohen J; Tr. Linares M.E. (1973) *Conducta y condicionamiento operantes*: editorial trillas.
- Domjan,M.(2010). Principios de aprendizaje y conducta. Recuperado de http://aulavirtual.iberamericana.edu.co/recursosel/documentos_para_descarga/Principios%20de%20aprendizaje%20y%20conducta%20-%20Domjan%209th.pdf
- Espinosa, J. (2004, junio). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia.Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2650/265019660005.pdf>
- Fernández, A.(2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas.EDUCAR, vol. (50, núm. 2).pp. 445-466. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342132463011.pdf>
- Fernández,S,R., Fernández C,C, y Lucio,B,P. Metodología de la investigación. México.Mc Graw.

García Vega, Luis; García Vega Redondo, Laura. *Origen histórico de dos alternativas contrapuestas en los comienzos de la psicología científica. Conducta y conciencia*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740312.pdf>

Garry Martin Joseph Pear. *Modificación de conducta qué es y cómo aplicarla*. Pearson

González, H.A.A. (2019). *Disminución de conductas disruptivas en niños mediante la modificación de un programa de crianza positiva*. (Tesis de grado). Universidad de Matehuala incorporada a la Unam, Matehuala SLP.

Gordillo, Enrique G.; Rivera Calcina, Renzo; Gamero, Giancarlo J. *Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. Educación y Educadores*, vol. (17), pp. 427-443. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781002.pdf>

Gregory A.K.(1969) *Condicionamiento y aprendizaje*, México: Trillas Jurado de los Santos P., Justiniano, D.M. (2016). *Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria*. Cuatrimestre, vol (27), 8-25.

kazdin E. Alan(2000) *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. Manual moderno.

Mestre, M; Tur, A; Samper, P; Nácher, M; Cortés, M.(2007) *estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial*. Revista Latinoamericana de Psicología. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539201.pdf>

Núñez, M; Morillas, A; y Muñoz Sastre, D. *Principios de condicionamiento clásico de Pavlov en la estrategia creativa publicitaria*. Opción, vol. 31, núm. 2, 2015, pp. 813-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568044.pdf>

Pachari, C, & Taco, E.(2019). *Convivencia escolar y conductas disruptivas en estudiantes del tercer año de educación secundaria de la institución educativa 40038 Jorge Basadre* (tesis de segunda especialidad en psicología, tutoría y orientación educativa). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.

Papalia, E. (2010). *Desarrollo humano*, Mc Graw.

Reynolds R. Cecil & Kamphaus W. Randy. *Basc 3*. Tea ediciones.