

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA –CIEPs-**

“MAYRA GUTIÉRREZ”

**“PROGRAMA DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS PARA NIÑOS DE 3 A 6
AÑOS, DIRIGIDO A ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
ESPECIAL DE CUARTO SEMESTRE DE LA ESCUELA DE CIENCIAS
PSICOLÓGICAS”**

**CINDY AMPARO GODOY FUENTES
EVELYN ROXANA ILLESCAS CABRERA**

GUATEMALA, OCTUBRE DE 2011



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA –CIEPs-**

“MAYRA GUTIÉRREZ”

**“PROGRAMA DE MODIFICACION DE CONDUCTAS PARA NIÑOS DE 3 A 6
AÑOS, DIRIGIDO A ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
ESPECIAL DE CUARTO SEMESTRE DE LA ESCUELA DE CIENCIAS
PSICOLÓGICAS”**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACION PRESENTANDO AL HONORABLE
CONSEJO DIRECTIVO
DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS**

POR

**CINDY AMPARO GODOY FUENTES
EVELYN ROXANA ILLESCAS CABRERA**

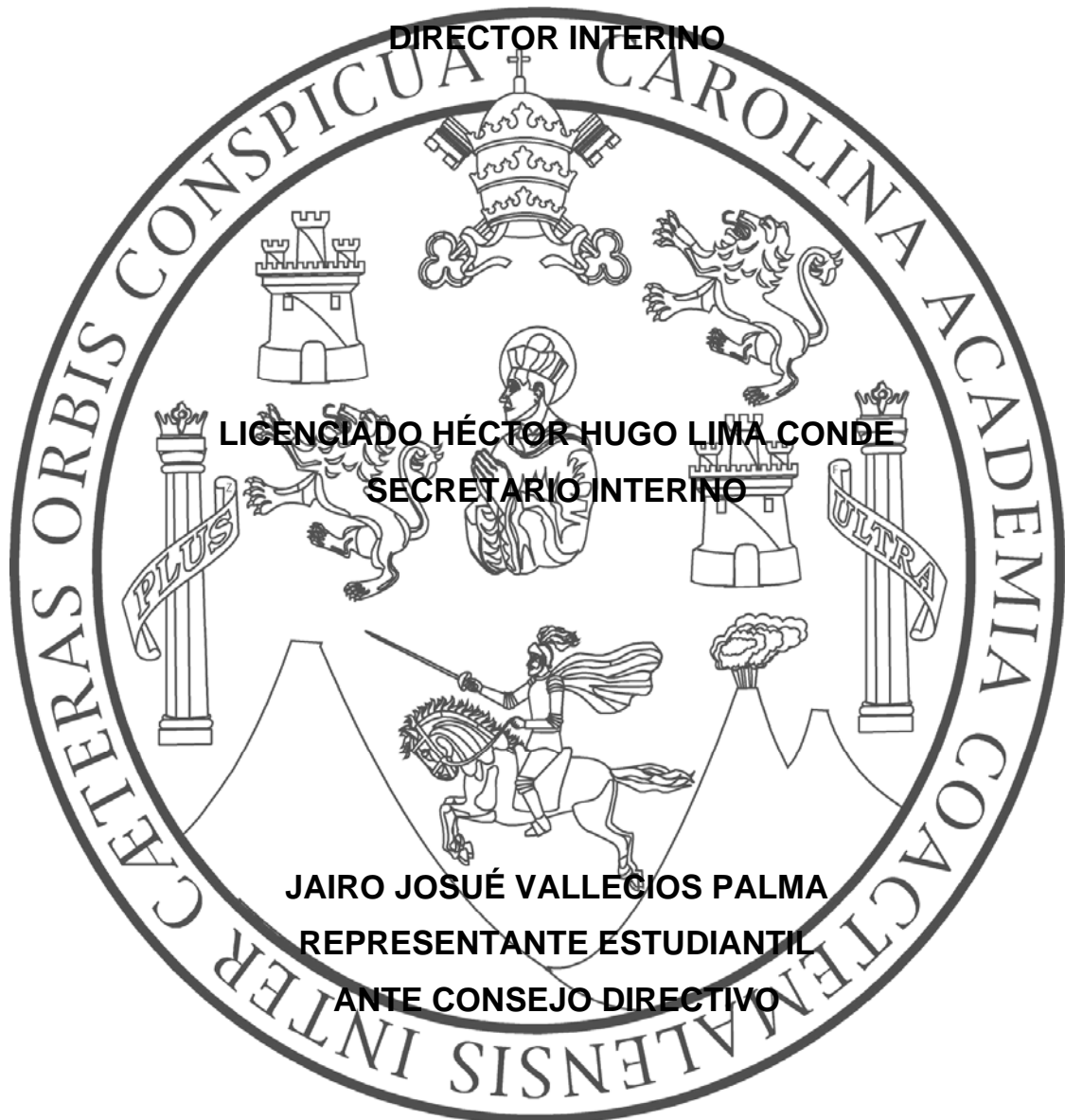
**PREVIO A OPTAR EL TITULO DE
PSICÓLOGAS**

**EN EL GRADO ACADÉMICO DE
LICENCIADAS**

GUATEMALA, OCTUBRE DE 2011

**CONSEJO DIRECTIVO
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**

**DOCTOR CÉSAR AUGUSTO LAMBOUR LIZAMA
DIRECTOR INTERINO**



**LICENCIADO HÉCTOR HUGO LIMA CONDE
SECRETARIO INTERINO**

**JAIRO JOSUÉ VALLECIOS PALMA
REPRESENTANTE ESTUDIANTIL
ANTE CONSEJO DIRECTIVO**



CC. Control Académico
CIEPs.
Archivo
Reg. 480-2011
DIR. 1,672-2011

ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-
9ª. Avenida 9-45, zona 11 Edificio "A"
Tel. 24187530 Telefax 24187543
e-mail: usacpsic@usac.edu.gt

De Orden de Impresión Informe Final de Investigación

18 de octubre de 2011

Estudiantes

Cindy Amparo Godoy Fuentes
Evelyn Roxana Illescas Cabrera
Escuela de Ciencias Psicológicas
Edificio

Estudiantes:

Transcribo a ustedes el **ACUERDO DE DIRECCIÓN MIL SEISCIENTOS CINCUENTA GUIÓN DOS MIL ONCE (1,650-2011)**, que literalmente dice:

"MIL SEISCIENTOS CINCUENTA": Se conoció el expediente que contiene el Informe Final de Investigación, titulado: **"PROGRAMA DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS PARA NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS, DIRIGIDO A ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE CUARTO SEMESTRE DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS"**, de la carrera de Licenciatura en Psicología, realizado por:

Cindy Amparo Godoy Fuentes
Evelyn Roxana Illescas Cabrera

CARNÉ No. 2004-16668
CARNÉ No. 2004-16672

El presente trabajo fue asesorado durante su desarrollo por la Licenciada Silvia Guevara de Beltetón y revisado por el Licenciado Marco Antonio García Enríquez. Con base en lo anterior, se **AUTORIZA LA IMPRESIÓN** del Informe Final para los trámites correspondientes de graduación, los que deberán estar de acuerdo con el Instructivo para Elaboración de Investigación de Tesis, con fines de graduación profesional."

Atentamente,

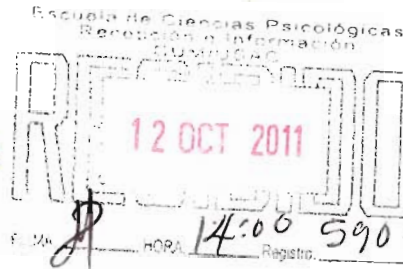
"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

Doctor César Augusto Lambouriz Lizama
DIRECTOR INTERINO





ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-
9ª. Avenida 9-45, zona 11 Edificio "A"
Tel. 24187530 Telefax 24187543
e-mail: usacpsic@usac.edu.gt



CIEPs
REG:
REG:

480-2011
204-2010
097-2011

INFORME FINAL

Guatemala, 11 de Octubre 2011

SEÑORES
CONSEJO DIRECTIVO
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO

Me dirijo a ustedes para informarles que el Licenciado Marco Antonio García Enríquez ha procedido a la revisión y aprobación del **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN** titulado:

“PROGRAMA DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS PARA NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS, DIRIGIDO A ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE CUARTO SEMESTRE DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS.”

ESTUDIANTE:
Cindy Amparo Godoy Fuentes
Evelyn Roxana Illescas Cabrera

CARNÉ No:
2004-16668
2004-16672

CARRERA: Licenciatura en Psicología

El cual fue aprobado por la Coordinación de este Centro el día 10 de Octubre 2011 y se recibieron documentos originales completos el día 11 de Octubre 2011, por lo que se solicita continuar con los trámites correspondientes para obtener **ORDEN DE IMPRESIÓN**

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”


Licenciado Helvin Orlando Velásquez Ramos
COORDINADOR



Centro de Investigaciones en Psicología-CIEPs. “Mayra Gutiérrez”

c.c archivo
Arelis



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-

9ª. Avenida 9-45, zona 11 Edificio "A"

Tel. 24187530 Telefax 24187543

e-mail: usacpsic@usac.edu.gt

CIEPS 481-2011

REG: 204-2010

REG 097-2011

Guatemala, 11 de Octubre 2011

Licenciado Helvin Orlando Velásquez Ramos; M.A. Coordinador

Centro de Investigaciones en Psicología

-CIEPs.- "Mayra Gutiérrez"

Escuela de Ciencias Psicológicas

Licenciado Velásquez:

De manera atenta me dirijo a usted para informarle que he procedido a la revisión del **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN**, titulado:

"PROGRAMA DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS PARA NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS, DIRIGIDO A ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE CUARTO SEMESTRE DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS."

ESTUDIANTE:

Cindy Amparo Godoy Fuentes

Evelyn Roxana Illescas Cabrera

CARNE

2004-16668

2004-16672

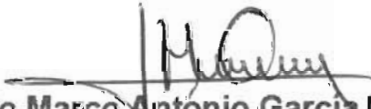
CARRERA: Licenciatura en Psicología

Por considerar que el trabajo cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología, emito **DICTAMEN FAVORABLE** el día 29 de Septiembre 2011 por lo que solicito continuar con los trámites respectivos.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"




Licenciado Marco Antonio García Enríquez
DOCENTE REVISOR

Arelis/archivo



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS

CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-

9ª Avenida 9-45, zona 11 Edificio "A"

Tel. 24187530 Telefax 24187543

e-mail: uscpsic@usac.edu.gt

Guatemala,
Agosto 25 del 2011.

Licenciada Mayra Luna de Álvarez
Coordinadora
Departamento de Investigaciones Psicológicas
"Mayra Gutiérrez" -CIEPs.-
C U M

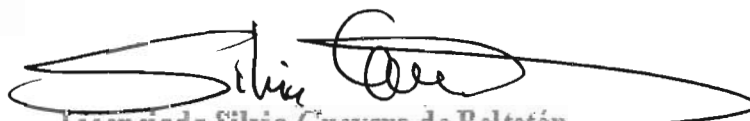
Licenciada de Álvarez:

Por este medio me permito informarle que he tenido bajo mi cargo la asesoría del Informe Final de Investigación Titulado: "PROGRAMA DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS PARA NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS DIRIGIDO A ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE CUARTO SEMESTRE DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS", elaborado por las Estudiantes:

Cindy Amparo Godoy Fuentes Carné No.: 200416672
Evelyn Roxana Illescas Cabrera Carné No.: 20041668

El trabajo fue realizado a partir del 24 de mayo, al 24 de agosto del año dos mil once. Esta investigación cumple con los requisitos establecidos por el CIEPs., por lo que emito **DICTAMEN FAVORABLE** y solicito se proceda a la revisión y aprobación correspondiente.

Atentamente,


Licenciada Silvia Guevara de Beltetón
ASESORA
Colegiado Activo No.: 340

SGdR/susy
c.c.archivo



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS

CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-

9ª Avenida 9-45, zona 11 Edificio "A"

Tel. 24187530 Telefax 24187543


e-mail: usacpsic@usac.edu.gt

Guatemala,
Agosto 22 del 2011.

Licenciada Mayra Luna de Álvarez
Coordinadora de CIEPs.
Escuela de Ciencias Psicológicas
Presente

Por medio de la presente hago constar que las Estudiantes: **CINDY AMPARAO GODOY FUENTES**, quien se identifica con Carné No.: 200416668 y **EVELYN ROXANA ILLESCAS CABRERA**, quien se identifica con Carné No.: 200416672, realizaron dos talleres de su trabajo de campo denominado: "PROGRAMA DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS PARA NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS, DIRIGIDO A ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE CUARTO SEMESTRE DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS". La actividad se realizó durante el presente mes.

Atentamente,



Licenciada Silvia Guevara de Beltetón.
Psicóloga Colegiado No.: 340

PADRINOS DE GRADUACIÓN

POR EVELYN ROXANA ILLESCAS CABRERA

SILVIA GUEVARA DE BELTETON
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
COLEGIADO No. 340

MARCO ANTONIO GARCÍA ENRIQUEZ
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
COLEGIADO No. 5950

POR CINDY AMPARO GODOY FUENTES

SILVIA GUEVARA DE BELTETON
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
COLEGIADO No. 340

ANA MARÍA DEL ROSARIO GÁLVEZ GODOY
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
COLEGIADO No. 4803

CINDY AMPARO GODOY FUENTES

DEDICATORIA

A DIOS: Señor mío gracias solo te puedo dar las gracias por tantas bendiciones que me has regalado, por guiarme para hacer el bien, mostrarme el camino, darme la sabiduría que no tenía para enfrentarme a la vida este logro no lo hubiera logrado sin tu amor tan perfecto mi Dios, no me desampares y llévame de tu mano padre mío.

A MI MADRE: Dios al nacer me dio una cuna de amor en el corazón de mi madre, eres la mujer mas fuerte que me ha enseñado a luchar a pesar de las adversidades de la vida, se que ha sido difícil sacar la tarea y siempre nos has apoyado, en estos dos últimos años he aprendido tantas cosas madre mía i y la mas importante es demostrarte mi amor este logro académico tan importante es para y por ti; no hay amor como el tuyo y solo tengo una persona a la que le puedo llamar mamá TE AMO Y AMO VERTE FELIZ, ya que he visto tu tristeza, ahora no importa nada en el mundo que verte feliz.

A MI PADRE: Un papá es ante todo un hombre con corazón, que sabe señalar el horizonte con optimismo y confianza, el mejor legado de un padre a sus hijos es un poco de su tiempo cada día, y tu nos lo haz brindado con mucho amor gracias por enseñarme a luchar.

A MIS HERMANOS: Gracias por siempre estar conmigo y luchar junto mi son dos hombres muy importantes en mi vida.

A MI ESPOSO: El verdadero amor no es otra cosa que el deseo inevitable de ayudar al otro para que sea quien es, gracias por compartir la vida al mi lado amor mío, se que algunos momentos han sido fáciles y difíciles pero Dios nos bendice y nos guía por el camino correcto en la vida con un futuro prospero pero sobre todo con mucho Amor

A MI FAMILIA: por siempre estar conmigo y desearme lo mejor los quiero.

A EVELYN IILESCAS: Amiga gracias por todo, esperarme, tenerme paciencia, regañarme, hemos caminado juntas desde hace mas de una década y espero estar mas años compartiendo contigo, reírnos, secretar, en fin compartir la vida te agradezco muy en el fondo de mi corazón ya que cuando fue lo mas duro de mi vida estuviste conmigo, te agradezco mas que hayas sido mi compañera de tesis te quiero como a una hermana que no tengo pero que la vida me regalo, te quiero mucho.

A JAZLYN CHACÓN: Amiga mía eres tan única y eres la que me ha hecho reír cuando he estado tan triste te quiero mucho. Gracias por estar conmigo cuando me ha golpeado la vida tan duro pero así es la vida, y tu me mostrabas la otra cara de la vida que era luchar por ser feliz.

A MIS AMIGOSY AMIGAS DE ELC: Son personas tan diferentes y tan únicas que he aprendido de cada uno cosas diferentes los quiero mucho, siempre los llevo en mi corazón.

EVELYN ROXANA ILLESCAS CABRERA

DEDICATORIA

A DIOS: Por encaminar mi vida hacia este punto, por darme la capacidad de llevar a cabo este trabajo y guiarme en todo momento, por darme la fortaleza necesaria, paciencia y dedicación para cumplir una meta más en mi vida.

A MI MAMÁ: Roxana Illescas Por darme la vida, por su amor incondicional, por su colaboración constante y sobre todo porque gracias a tu apoyo y consejo he llegado a realizar una mas de mis metas, por ser la persona más importante en mi vida, por demostrarme que no existe la derrota, por dedicar cada segundo de tu vida a luchar para salir adelante ante cualquier situación, por ser una guerrera incansable y enseñarme que no existen las adversidades. A ti te dedico esta meta. Gracias, por todo eso y mucho más, simplemente por ser mi mamá.

A MIS HERMANOS: Jorge Mario y Ana Lucia Por su cariño, apoyo y ayuda incondicional y por sus bromas en los momentos de estrés.

A MI TIA: Clary Illescas Por sus aportes, su ayuda y por su motivación para ser una mejor persona capaz de conseguir sus deseos. Sobre todo por cuidarme, por su bondad y sabiduría por que las cosas más sencillas las que has aprendido en la "universidad de la vida" no todo el mundo las conoce me las has transmitido a mí.

A MI NOVIO: Carlos López Gracias por tu amor, paciencia, comprensión, por escucharme en todo momento, por darme esperanza y decirme que en mis pasos debo tener confianza, por tu apoyo y por motivarme a lograr mis metas.

A MI COMPAÑERA DE TESIS: Cindy Godoy Por su paciencia y cariño, por ser una persona muy importante en mi vida especialmente por ser mi amiga en las buenas y en las malas, por aguantarme, porque al compartir nuestro sueño logramos hacerlo realidad y cumplir nuestra meta.

A JAZLYN CHACON: Por ser tan especial en cada momento, por darme fuerza en los momentos de estrés, porque sin querer llevamos juntas esta etapa de nuestras vidas la cual logramos cumplir exitosamente.

A MIS AMIGOS Y AMIGAS DEL ELC: Por comprender y dar lo mejor de si mismos sin esperar nada a cambio... por saber escuchar y brindar ayuda cuando es necesario... por su cariño.

AGRADECIMIENTOS

Sea esta la oportunidad de agradecer

A la UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA, nuestra prestigiosa casa de estudios por brindarnos la oportunidad de formar parte de ella y ser ahora nuevas profesionales egresadas dispuestas a servir con ética profesional a la sociedad guatemalteca.

A la ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS, donde hemos sido formados como nuevos profesionales en el ramo de la Licenciatura en Psicología.

A todos los Docentes de la Escuela de Ciencias Psicológicas en general, por ser los mediadores en nuestra formación y adquisición de nuevos conocimientos durante el proceso de aprendizaje, no solo en los años de estudio sino para nuestras vidas y próximamente carreras profesionales.

A la Licenciada SILVIA GUEVARA DE BELTETON, expresamos un agradecimiento especial por todo el apoyo recibido en la asesoría de esta investigación y por compartir sus conocimientos y experiencia profesional.

Al Licenciado MARCO ANTONIO GARCIA ENRIQUEZ, manifestamos un agradecimiento especial por el apoyo que recibimos en la revisión de este trabajo ya que nos oriento al logro de nuestro objetivo.

ÍNDICE

Contenido	Pág.
Resumen	
Prólogo	
CAPÍTULO I (PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO)	
1.1.1 Planteamiento del Problema.....	4
1.1.2 Marco Teórico.....	4-29
CAPÍTULO II (TÉCNICAS E INSTRUMENTOS)	
2.1 Técnicas.....	29-30
2.2 Instrumentos.....	31
CAPÍTULO III (PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS)	
3.1.1 Características del Lugar.....	31
3.1.2 Características de la Población.....	32
Presentación y Análisis de los Resultados.....	32-34
CAPÍTULO IV (CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES)	
4.1 Conclusiones.....	35
4.2 Recomendaciones.....	36
Bibliografía.....	37
ANEXOS	38-50

RESUMEN

“Programa de Modificación de Conductas para niños de 3 a 6 años, dirigido A Estudiantes del Profesorado de Educación Especial de Cuarto Semestre de la Escuela de Ciencias Psicológicas”

Cindy Amparo Godoy Fuentes/ Evelyn Roxana Illescas Cabrera

La presente investigación nació debido al interés profesional que se considera importante dentro de la práctica de profesorado de educación especial que es la modificación conductual por lo tanto el propósito es brindar a la comunidad estudiantil un proyecto que desarrolle destrezas y técnicas para moldear conductas inapropiadas; el cual se llevo a cabo en las instalaciones del centro universitario metropolitano -CUM- en la Escuela de Ciencias Psicológicas este mismo será dirigido a estudiantes de cuarto semestre de Profesorado de Educación Especial; se pretende que los alcances de la investigación sean dar a conocer al estudiante y lograr que desarrolle programas personalizados para abordar conductas inadecuadas en niños de 3 a 6 años, también se desea que el estudiante acrecenté destrezas necesarias para su progreso académico con satisfacción hacia sus necesidades técnicas y humanas así como para su consultante.

Se realizaron dos talleres en los cuales se abordaran temas relacionados con la modificación de conducta y los pasos para realizar un programa personalizad, se utilizo como instrumento un cuadro de tratamiento y los estudiantes realizaron exposiciones.

Dichos talleres fueron de gran utilidad puesto que permitió a los estudiantes adquirieran información que pueden aplicar más adelante en sus centros de práctica.

PRÓLOGO

Se ha observado por medio de experiencias personales al momento de integrarse a la práctica de educación especial el estudiante se ha visto expuesto a problemas de conducta de los pacientes. Los practicantes tienen los conocimientos teóricos sobre modificadores de conducta, pero al momento de ponerlo en práctica no tienen herramientas adecuadas para realizar un programa personalizado para las necesidades del paciente, y muchas veces la puesta en práctica de las técnicas no tienen una estructura sistemática que potencialice la mejoría del paciente lo cual lleva a bajos resultados en la modificación de la conducta.

El propósito es brindar al estudiante herramientas donde integre sus conocimientos previos sobre la modificación conductual y la nueva información obtenida en los talleres, para que en el futuro llegue a crear programas personalizados dirigidos a niños con conductas inadecuadas o agresivas. Al igual que verificar la factibilidad de los pasos para realizar un programa personalizado ya que se han observado necesidades en la elaboración de esquemas y planificaciones al momento de abordar conductas inadecuadas en niños de 3 a 6 años.

Se logró brindar a la comunidad estudiantil destrezas y técnicas sobre modificadores de conducta e implementar un programa para niños de 3 a 6 años y motivar al estudiante a analizar un caso utilizando los pasos propuestos para la realización del mismo.

Cindy Amparo Godoy Fuentes
Evelyn Roxana Illescas Cabrera
AUTORAS

CAPÍTULO I

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento Inicial del Problema y Marco Teórico

1.1.1 Planteamiento del Problema

En la actualidad el estudiante de educación especial carece de conocimientos para realizar un esquema para abordar problemas conductuales ya que casi todos los programas de modificación de conducta se circunscriben a la teoría y principios generales, así como van enfocados a niños en las edades de 9-12 años, adolescentes y adultos, lo cual deja al estudiante de educación especial sin conocimientos prácticos esenciales para aplicar las técnicas de modificación de conducta a niños de las edades de 3 – 6 años.

Esta es una de las áreas más importantes en el momento de una práctica de educación especial ya que la mayoría de niños referidos presentan aparte de la necesidad especial un escaso control de impulsos y se expresan por medio de conductas inadecuadas.

Asimismo por esta falta de conocimiento sobre técnicas de modificación conductual enfocadas en la primera infancia se puede dar una valoración subjetiva, pero es importante mostrarle al estudiante de educación especial que al darle un valor objetivo, disciplinado y ordenado se puede llegar presentar cambios en la estabilidad emocional del infante.

1.1.2 Marco Teórico

La conducta es el modo de ser de el individuo y conjunto de acciones que lleva cabo para adaptarse a su entorno. La conducta es la respuesta a una motivación en la que están involucrados componentes psicológicos, fisiológicos y

de motricidad. La conducta de un individuo, considerada en un espacio y tiempo determinados, se denomina “comportamiento”.

Toda conducta está determinada por múltiples factores: los genéticos o hereditarios y los situacionales o del medio. Los primeros hacen referencia a la conducta innata (instintiva) que existe en el individuo al nacer; los segundos, a la conducta concreta que se da ante una determinada situación (aprendida).

Durante mucho tiempo se pensó que gran parte de la conducta humana era instintiva: el individuo a lo largo de su vida llevaba consigo un repertorio respuestas organizadas que se adecuaban a las diferentes situaciones. Hoy sabemos que a los instintos se sobreponen las respuestas aprendidas, y que la conducta instintiva es característica de las especies animales, aunque éstas puedan también desarrollar pautas de conductas aprendidas. En la vida diaria, muchos niños parecen enfrentarse a problemas serios y aparentemente inabordables. Los que se encuentran enfermos, no logran cumplir las recomendaciones sanitarias prescritas, a pesar de sus mejores intenciones. Los estudiantes con deficiencias educativas no pueden ponerse al día.

“Para el modelo conductual la historia del aprendizaje de un individuo marca la diferencia del tipo de persona en que se convierte, lo que el niño se convierte es el resultado del tipo de ambiente y de las experiencias de aprendizaje que encuentra”.¹

Los padres y madres, el profesorado y demás profesionales de la atención infantil, que tratan con temperamentos muy fuertes, sin duda han experimentado perplejidad y confusión ante un pequeño que está fuera de nuestro control.

La mayoría se sienten totalmente perdidos cuando un niño que es capaz de ser cooperativo, feliz y agradable, se transforma de un momento a otro en

¹ Nicholas S. Dicaprio, Teorías de la personalidad.

una amenaza impredecible y temible. Si se dejan que surjan las reacciones naturales, como consecuencia se obtiene el sentimiento de culpabilidad por actuar con el infante de modo incontrolado. Algunos de los resultados por no saber controlar al infante son:

- Divorcios
- Familias divididas.
- Niños suspendidos o expulsados de la institución.

La conducta agresiva en el ser humano puede interpretarse como manifestación de un instinto o pulsión de destrucción, como reacción que aparece ante cualquier tipo de frustración o como respuesta aprendida ante situaciones determinadas.

En sus primeros estudios sobre la agresión, Sigmund Freud postuló que la agresión era una “reacción primordial” del ser humano ante su imposibilidad de buscar el placer o evitar el dolor. Más adelante, sin embargo, sus investigaciones le llevaron a la conclusión de que en todo individuo existe un instinto innato de destrucción y de muerte.

Para otros psicólogos, la conducta agresiva se encuentra vinculada a la frustración. El psicoterapeuta estadounidense John Dollard desarrolló la hipótesis de que la intensidad de la agresión es inversamente proporcional a la intensidad de la frustración. Para Dollard, la frustración es una “interferencia que impide llevar a cabo una respuesta de acercamiento al objetivo en un determinado momento”. Esta teoría, muy controvertida en su época, ha pasado hoy a ser menos rotunda. Al parecer, la frustración origina un estado emocional que “predispone” a actuar de forma agresiva, pero sólo en determinadas condiciones y en personas propensas.

A diario habrá un enfrentamiento con el problema de la agresividad, problema en tanto coloca en el importante lugar de tener que resolverlo (no siempre como mejor se quisiera) para en principio que la agresividad no se transforme en agresión (por ejemplo que un niño haga daño a otro) pero la cuestión radica en él por qué de esas manifestaciones agresivas, en él por qué de esas explosiones, esos estallidos, esas rabias y en lo que todo esto día a día como una constante produce en nosotros y repercute en el trabajo con los niños.

Tener un conocimiento de la trasfondo de las causas de la agresividad ayudará en la resolución encontrar unas buenas vías de canalización que sean lo más adecuadas posibles, lo más aceptadas posibles pero para ello se tendrá que reflexionar sobre las situaciones conflictivas cotidianas ante todo observándolas detenidamente (pudiendo tomar cierta distancia), analizando qué pasa con uno mismo, qué llega a provocar, que emociones o sentimientos se despiertan en esas situaciones agresivas o ese niño “agresivo”, intentando no conceptuar el término sino comprenderlo para luego poder aceptarlo y más tarde ayudar a “modificarlo”, es decir canalizarlo.

André y Anne Lapierre sitúan la agresividad como una pulsión de vida (en oposición total a los postulados freudianos): “Lucha y competición hacen parte de la vida, individual y social. No debe ser culpabilizada y reprimida en el inconsciente, sino asumida y dominada por el yo consciente, para orientarla hacia investiduras positivas y constructivas, en vez de hacia la destrucción y la violencia.”²

Entender la agresividad como pulsión de vida, como expresión de movimiento es el camino para aceptar la afirmación del niño como persona, de aceptar su manera de ser, su deseo de ser, de existir.

² A.A Lapierre, “El adulto frente al niño de 0 a 3 años”

Dicen Lapierre y Aucouturier: "La agresividad es la resultante de un conflicto entre el deseo de afirmación por la acción y los obstáculos y vetos que encuentra dicha afirmación". De esta frase se desprenden tres puntas de análisis: la agresividad como un resultado, el movimiento como afirmación del deseo de ser y las limitaciones y prohibiciones (lo instituido socialmente). Y ¿qué sucede cuando lo prohibido se interioriza? (en ocasiones llevándose a un plano inconsciente). Pues que quizá mediante una actitud agresiva, desobedecer, transgredir se superen modos de actuar que ponen en peligro el desarrollo armonioso del crecimiento del niño. Se refiere de inhibiciones, miedos, angustias, rabias, que acumuladas, guardadas, escondidas, reprimidas obstaculizan la evolución del sujeto. Se discute las posibles consecuencias. Se habla de problemas como los escapes sintomáticos que evidencian que algo no está funcionando bien, de inhibiciones que dañan, perjudican seriamente la autoestima del niño, que le cuesta relacionarse, que le cuesta comunicarse, de alimentación, de sueño, de lenguaje; e incluso de niños que se autoagreden.

El reprimir las manifestaciones agresivas, el intentar mantener (para no perder) el control de la situación, solo contribuirá a crear síntomas de los más variados, además de consolidar la agresividad, de robustecerla, en el interior del sujeto de intensificarla para que cuando la exteriorice, como explosión, como estallido sea todavía más fuerte.

Por tanto la agresividad entendida dentro de esta concepción dista bastante (cuando no se contrapone) al significado que le da la psicología y hasta el mismo psicoanálisis. Y no se trata tampoco de la búsqueda en el diccionario de la significación del término. No se podría comprender, aceptar, disculpar, asumir, simbolizar y canalizar sino es desde esta connotación que estamos planteando: como una energía que todos llevan dentro, que hace actuar a la persona, moverse para ser vistos, escuchados aceptados, reconocidos por los otros. Agresividad como necesidad de ser reconocidos.

Por lo cual es importante definir el autoconcepto, la autodefinición y las emociones dirigidas hacia uno mismo. El autoconcepto que es la imagen que se tiene de uno mismo. Es una “*construcción cognoscitiva*” un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas sobre el yo, que determina cómo se siente con uno mismo y que orienta sus acciones. El sentido del yo también posee un aspecto social: los niños incorpora, en su imagen personal, la comprensión cada vez mayor que tiene cómo los perciben los demás.

La imagen del yo entra en escena alrededor de los dos años y medio, cuando los niños desarrollan la autoconciencia. El autoconcepto se vuelve mas claro y apremiante conforme la persona va mejorando sus capacidades cognoscitivas y enfrenta las tareas del desarrollo de la niñez, la adolescencia y la edad adulta.

Alrededor de los cuatro años de edad puede darse un cambio en la autoconciencia, cuando se desarrolla la memoria autobiografica y una teoría de la mente mas compleja. Según un análisis basado en la teoría neopiagetiana, el cambio entre los cinco a los siete años ocurre en tres etapas, que en realidad constituyen un progreso continuo.³ A los cuatro años, las afirmaciones que el niño hace de si mismo son **representaciones únicas**, su pensamiento pasa de lo particular a lo particular, sin que medien conexiones lógicas. En esta fase no se puede tener al mismo tiempo dos emociones (“no puede estar contento y asustado”). No descentra, en parte por su limitada capacidad de memoria de trabajo y, en consecuencia, no puede considerar a la vez diferentes aspectos de su persona. Su pensamiento es todo o nada. No puede reconocer el **yo real**, la persona que es en verdad, no es la misma que el **yo ideal**, la persona que le gustaría ser.

³ Susan Harter “Análisis del desarrollo de la comprensión persona de los niños de los cuatro años en adelante, incluyendo las emociones (1990,1993,1996,1998).”

Los **mapeos de representaciones** – conexiones lógicas entre partes de la imagen de sí mismo – aún se expresan en términos completamente positivos y de todo o nada. Como bueno y mal son opuestos, no se da cuenta de que podría ser bueno en unas cosas y malo en otras.

La tercera etapa, los *sistemas de representaciones*, tiene lugar en la niñez intermedia cuando los niños empiezan a integrar rasgos específicos del yo en un concepto general de varias dimensiones. Conforme disminuye el pensamiento de todo o nada.

Tomando en cuenta las emociones es relevante conocer algo sobre las emociones hacia uno mismo, como la culpa, la vergüenza y el orgullo, se desarrollan a finales del tercer año de vida, una vez que los niños cobran conciencia de su persona y aceptan las normas de compartimiento que han establecido sus padres. Infringir las normas las normas puede acarrear vergüenza o culpa, o ambas cosas; ajustarse o superar las normas genera orgullo. Sin embargo hasta los niños un par de años mayores suele carecer de la complejidad cognoscitiva para reconocer estas emociones y lo que las provocan – un paso necesario para el control emocional.

Parte de la confusión en la comprensión que los niños de corta edad tienen de sus sentimientos es su incapacidad para reconocer que pueden experimentar, al mismo tiempo, diferentes reacciones emocionales, los niños comprenden gradualmente emociones simultáneas:

- *Nivel 0*: al principio los niños no entienden que pueden coexistir dos sentimientos.
- *Nivel 1*: los niños desarrollan categorías separadas para las emociones positivas y negativas, diferencian las emociones en cada categoría, como estar “contento y alegre” o “molesto y triste”. Ya son conscientes de dos

emociones al mismo tiempo pero solo si ambos son positivos o negativos y se orientan hacia objeto.

- *Nivel 2:* los niños reconocen que tienen dos sentimientos similares hacia diferentes objetivos. Sin embargo, no reconocen que puedan albergar sentimientos contradictorios.
- *Nivel 3:* los niños entienden que pueden al mismo tiempo sentimientos contrarios, pero solo cuando se dirigen hacia diferentes objetivos.
- *Nivel 4:* los niños mayores describen sentimientos contrarios hacia el mismo objetivo.

En la etapa de Erickson *iniciativa versus culpa* la necesidad de enfrentar sentimientos contrarios en torno a uno mismo esta en el núcleo de la tercera crisis del desarrollo de la personalidad. El conflicto surge del cada vez mayor sentido del propósito que hace que el niño haga planes y realice actividades, y los remordimientos de conciencia crecientes que pueden tener respecto a dichos planes.

Los preescolares pueden, y desean hacer cada vez más actividades. Al mismo tiempo aprenden que algunos de los propósitos que desean realizar gozan de una aprobación social y otros no. Este conflicto, marca una escisión entre dos partes de la personalidad: la que permanece en la niñez llena de exuberancia y de un deseo de probar cosas nuevas y facultades recién descubiertas, y la que esta convirtiéndose en adulta, que examina constantemente lo apropiada de motivaciones y acciones. Los niños que aprenden a regular estas pulsiones contrarias desarrollan la “virtud” del *propósito*, el valor para prever y perseguir metas sin inhibirse demasiado por la culpa o el temor al castigo.

B.F. Skinner, argumenta que la personalidad no puede conocerse sino a través de deducciones de la conducta, está interesado particularmente en

controlar la conducta a través de sus consecuencias; es decir, estableciendo contingencias de reforzamiento por las que se recompense la conducta. El término de *contingencia* puede definirse como “*depende de*”. Decir que el reforzamiento es contingente con una conducta operante específica significa que depende de la ocurrencia de esa conducta. Un individuo no es reforzado a menos que actúe apropiadamente. Por ejemplo: Juan le pide una cita a María y ella acepta. Posteriormente le pide citas 10 veces, y cada vez ella acepta. La conducta operante es la invitación de Juan para salir. La aceptación de María es el reforzamiento. El programa de reforzamiento puede describirse como completo; ella ha aceptado todas las veces. Como hemos notado, la contingencia implica una relación en la que hay dependencia mutua; es este caso la conducta de Juan depende de la de María, y la conducta de María es influida por la de Juan. Obviamente, María no puede reforzar conductas que Juan no emita. Pero cuando Juan emite la conducta, María puede influir la conducta futura por su poder de reforzamiento.

Después de reforzar las invitaciones de Juan al aceptar una cantidad de citas, María puede dejar repentinamente de aceptar. Juan continuará preguntándole por un tiempo, pero finalmente la conducta operante de preguntarle se extinguirá.

Para la conducta se necesita de moldeamiento y encadenamiento, también llamado: “método de aproximaciones sucesivas”. Moldear la conducta significa construir patrones de conducta u operantes, por medio del reforzamiento de respuestas parciales o graduadas. La conducta no diferenciada se moldea gradualmente en series de pasos ordenados, que se aproximan en forma progresiva al patrón de conducta deseado. Los procesos de moldeamiento no solo aceleran el proceso de instaurar operantes, también pueden utilizarse para producir operantes que nunca ocurrirán bajo contingencias o condiciones naturales.

El encadenamiento se refiere a la formación de conducta a través de la combinación en secuencia de series de unidades conductuales simples. El patrón total de conducta puede ser bastante completo, pero está constituido por series de unidades simples que se han adquirido por medio de condicionamiento operante.

Si las aproximaciones en el moldeamiento y encadenamiento son reforzadas, además se fortalecen, se incrementa la probabilidad de repetirse. Los reforzamientos tienen un efecto tan poderoso sobre la conducta que estimula la actividad conductual en general. Por lo tanto es probable que el organismo activo realice la siguiente aproximación simple porque es más activo como resultado del poder estimulante del reforzador.

Hay diferentes tipos de reforzadores que estimulan las conductas deseadas y los que ayudan a extinguir las conductas no deseadas. La clasificación de los reforzadores positivos es no aprendidos y aprendidos; primarias y secundarias; e incondicionales y condicionales.

Los requerimientos orgánicos son casos claros de reforzamiento primario: alimento, agua, sexo, descanso, actividad, curiosidad. Hay reforzadores aprendidos como el dinero, los premios, las medallas y los honores. La manera de dar los reforzadores (cuándo, cuánto y que tipo) es un factor crítico en el control y modificación de la conducta, una ventaja de un reforzador generalizado es que no está ligado a ninguna clase específica de conducta, sino que puede utilizarse para reforzar muchas conductas diferentes.

Aunque el condicionamiento operante y el de respuesta son procesos distintos, con frecuencia ocurren juntos. Cuando la conducta tiene éxito para seguir el reforzamiento, ciertos aspectos de la situación reforzante pueden volverse estímulos que provocan respuestas emocionales. Esas respuestas emocionales pueden ser positivas o negativas.

El reforzamiento negativo ocurre cuando la conducta elimina o envía un estímulo desagradable o aversivo. La eliminación o habitación del estímulo indeseado refuerza las conductas operantes efectivas.

Una forma de castigo agrega algo desagradable a la conducta para debilitarla o eliminarla, en tanto que el reforzamiento negativo se diseña para fortalecer la conducta de evitación o escape agregando algo desagradable que la conducta pueda eliminar.

Skinner no recomienda el uso de reforzadores negativos para evitar la conducta indeseable. Utiliza reforzadores positivos para promover ciertas conductas deseables y utilizar métodos diferentes del reforzamiento negativo y el castigo para eliminar la conducta indeseable.

Hay métodos alternativos de modificación de la conducta:

- Extinción (no prestar atención a la conducta)
- Saciedad (permitir que la persona despliegue su conducta hasta que se canse de ella)
- Cambiar las circunstancias (distracer al niño o cambiar el tema)
- Promover conductas incompatibles
- Permitir que tenga lugar el olvido

El niño que tiene un interés intenso en el teléfono puede ser castigado o amenazado cientos de veces, pero continúa con el teléfono cuando la madre no está cerca. Es mejor dejar que el niño juegue con el teléfono hasta que se canse, hasta que se sacie, que requerir el control aversivo. Podríamos continuar con muchos con ejemplos, pero un punto debe quedar claro: los reforzadores negativos y el castigo no son los únicos caminos para evitar o bloquear la conducta indeseable y promover conductas deseables.

El castigo ocurre cuando la conducta va seguida por una consecuencia desagradable o cuando la conducta hace que se rechace una cosa deseable. Algunos investigadores distinguen entre castigo positivo y negativo: el castigo positivo sigue a la conducta con algo indeseable; el castigo negativo sigue a la conducta con eliminación de algo deseable. El propósito del castigo es detener o cambiar la conducta indeseable. Puede detener o bloquear la conducta pero no necesariamente cambia la causa de la conducta. El castigo provoca temor, pero gradualmente el temor se extingue si la persona evita el castigo y finalmente la conducta castigada en un principio vuelve a ocurrir.

Si la contingencia es negativa, se *elimina* un estímulo al presentarse una determinada conducta. El efecto esperado con este tipo de castigo es que dicha conducta disminuya en su frecuencia. Ejemplos del mismo abarcan todas aquellas veces en que se pierde un privilegio por la mala conducta. Por ejemplo, si los padres deciden suprimir el postre por mal comportamiento durante la comida, se trata de un castigo negativo para reducir la probabilidad de que su hijo se comporte igual en el futuro.

En las escuelas se castiga negativamente a los alumnos a los que no se les permite salir al recreo por portarse mal. En este último caso, se parte de la suposición de que al chico le gusta y disfruta de esta hora de recreo, que si se le suprime temporalmente, se conseguirá castigar (es decir, disminuir) la conducta inadecuada en el salón de clases.⁴ El castigo consiste en aplicar un estímulo aversivo inmediatamente después de que ocurre una conducta, a fin de reducir la probabilidad de que se repita en el futuro. A menudo se emplea en escuelas públicas y privadas como medio de mantener el orden y la disciplina. Cuando es de índole física, se le llama *castigo corporal*. Este implica golpear con la mano o

⁴ Manejo conductual en las Escuelas , Principios y Métodos, Richard M. Wielkiewicz, Editorial Limusa S.A., Mexico D.f., 1999 pag.47

el puño, o bien con un objeto tal como un cinturón, regla, bastón, látigo o cualquier otro objeto.

Propiamente se le utiliza para suprimir o eliminar cierta conducta fácilmente identificable. Este es solo una parte del objetivo general del manejo conductual, además es importante enseñarle al niño la conducta apropiada en la misma situación. Por sí solo, el castigo no consigue esto. De hecho, si se le aplica como único medio de controlar la conducta, puede llegar a agravar la conducta inadecuada al generar en el niño más ansiedad y menos interés por aprender; así puede llegar a propiciar en conductas indeseables.

El castigo corporal igualmente representa un riesgo físico para el niño, quien puede ser lastimado de gravedad si aquél es demasiado duro o se aplica de manera peligrosa; por ejemplo, si se le sacude puede provocársele una lesión de latigazo. El maltrato a los niños simplemente no es aceptable en las escuelas, aunque se recurra a él con el pretexto de imponer “disciplina”. Uno de los principales riesgos de este castigo es que quizás no se suministre de manera calmada y objetiva, al tener presente el objetivo de suprimir o eliminar una conducta indeseable. Lo más común es que quien lo aplique esté disgustado con el niño. Existe el peligro de que este adulto pierda fácilmente el control y su enojo provoque que castigue de una manera en extremo dura, lo que causa al niño un daño tanto físico como psicológico, sin lograr nada en relación con la conducta inadecuada.

Al golpear, dar manazos o nalgadas a un niño por un problema de conducta, **¿qué aprende?** En primer lugar, el niño puede aprender a no emitir la conducta por la que se castigó. Pero por lo general las circunstancias en que probablemente se aplique el castigo en la escuela operan en contra de dicho aprendizaje. Por ejemplo, el tiempo que transcurre entre la conducta inadecuada y la aplicación del castigo es casi siempre tan prolongado, que el niño deja de

percibir la relación entre ambas cosas. Sin embargo, sí puede aprender que la agresión y la violencia son formas básicas de manejar los problemas, además hay que evitar tanto como sea posible a quienes aplican castigos. Esto no es lo que las escuelas deben enseñar a los alumnos.

Otra razón por la que el castigo físico no es recomendable consiste en que las situaciones en que se emplea rara vez satisfacen los criterios necesarios para su máxima eficacia. Estos criterios abarcan:

- Asegurarse de que sea imposible escapar del castigo.
- Que el elemento punitivo (correccional) sea lo más intenso posible.
- Castigar la conducta inadecuada cada vez que ocurre.
- Aplicar la sanción inmediatamente después de manifestarse la conducta inadecuada.
- Suministrar el elemento punitivo a su máxima intensidad en lugar de incrementarlo gradualmente.
- Cerciorarse de que este elemento punitivo no llega a relacionarse en modo alguno con un reforzamiento.
- Reducir lo más posible la motivación a comportarse de manera inadecuada.
- Ofrecer la oportunidad de dar una respuesta alternativa que le permita al niño obtener un reforzamiento positivo.

En realidad, los niños que son castigados corporalmente en la escuela pueden escapar a esta medida al huir o desertar de la institución, fácilmente se comportan de manera inadecuada sin recibir castigo la mayor parte del tiempo, reciben el castigo mucho tiempo después de que han manifestado la conducta, están sujetos a métodos punitivos cuya intensidad aumenta gradualmente son recompensados por sus compañeros por la conducta castigada, y es probable

que no reciban mucha retroalimentación positiva de la escuela en general. En estas circunstancias es poco probable que disminuya la frecuencia de la conducta castigada, mientras que es casi seguro que el niño esté menos apto para aprender en la escuela y desarrolle un profundo desagrado por quienes aplican el castigo. Es muy poco factible que el castigo corporal ayude a la educación de quienes son sometidos a él, y muy probable que obstaculice el aprovechamiento del alumno.⁵

Extinción es un procedimiento en el cual la conducta que ha sido reforzada previamente, ya no vuelve a reforzarse. En última instancia, el no reforzamiento consiste que una conducta tiende a reducir la frecuencia de presentación, hasta su nivel anterior al reforzamiento.

La mayoría de la gente usa la extinción en diversas épocas de sus vidas, pero la usan en especial los individuos que son responsables de, y se preocupan por la conducta de otras personas. Los padres, maestros, analistas conductuales, los empleados y hasta los compañeros en un matrimonio usan a menudo la extinción, aunque tal vez sin ser conscientes de ello, en un intento para reducir determinadas conductas. Una madre ignora los llantos de su hijo a fin de reducir esos mismos lamentos. Los maestros rehúsan buenas calificaciones, alabanzas, privilegios y otros reforzadores cuando sus estudiantes no muestran un aprovechamiento satisfactorio. Los asesores pueden ignorar ciertas declaraciones indeseables de sus clientes, y los patronos a menudo retienen aumentos de salario para aquellos empleados cuyo rendimiento no satisface los requerimientos del trabajo. Cuando los maridos o las esposas dejan de prestarle atención a determinados comentarios de sus cónyuges, esa conducta está en extinción.

⁵ Manejo conductual en las Escuelas , Principios y Métodos, Richard M. Wielkiewicz, Editorial Limusa S.A., Mexico D.f., 1999 pag.49

• **El costo de respuesta** es el *retiro contingente a la respuesta de cantidades específicas de reforzadores*. El retiro de cierto número de fichas, la imposición de una multa, y una reducción salarial contingente a una conducta específica son ejemplos del costo de respuesta. Un costo de respuesta muy conocido (una multa) contingente a una respuesta (exceso de velocidad) tendría el siguiente diagrama:

Costo de respuesta: **R** \longrightarrow **Src**

Se retira una *cantidad* de reforzadores. Técnicamente, el costo de respuesta se diferencia del castigo en que este último implica la *presentación* de un estímulo aversivo para reducir la tasa de emisión de conducta, en vez del *retiro* de cierta cantidad de reforzadores.

Weiner descubrió que para muchos sujetos, el costo de respuesta reducía rápidamente las respuestas instrumentales simples. El costo de respuesta se ha usado cada vez más en situaciones aplicadas debido a que suprime con rapidez las conductas del problema. El procedimiento ha eliminado con rapidez y efectivamente las conductas violentas de los pacientes psiquiátricos, las declaraciones, tardanzas agresivas de los muchachos predelinquentes, conducta fuera de la tarea, violaciones a las normas en el salón de clases y muchas otras conductas inadaptadas.

Parece haber alguna variabilidad en la efectividad del costo de respuesta, probable resultado de historias individuales usaron un sistema de costo de respuesta diseñado para suprimir conductas inadaptadas como ataques personales, juramentos y la destrucción de la propiedad en los adolescentes con retraso mental institucionalizados. Descubrieron que hasta las multas excesivas reducían esa conducta sólo en cinco de los seis jóvenes, pues en el sexto los resultados se encontraban en la dirección opuesta. Este descubrimiento sugiere

la necesidad de determinar empíricamente si una técnica particular de costo puede o no reducir en verdad el aprovechamiento dado de un individuo.

El costo de respuesta puede ser un sistema muy conveniente, en especial cuando se use en conjunción con los sistemas de puntos u fichas. La conducta indeseada se emite; una ficha o un punto se quita inmediatamente, en silencio, y con poco esfuerzo físico. De hecho, se sospecha que, como el costo de respuesta puede usarse de modo tan conveniente, tal vez se le utilice con más frecuencia de la recomendable. Por ejemplo, Jorge insulta a Jennifer, el manejador de la contingencia dice: “muy bien, Jorge. Estás molestando. ¡Eso te costará 100 puntos!”. Sin embargo, empleando con discreción, el costo de respuesta podría convertirse en una técnica muy eficiente para eliminar conductas con la mínima perturbación de otras actividades. Sería más fácil quitarle unos puntos a Jorge cuando perturbe tanto a los otros alumnos, de modo que no puedan hacer sus trabajos, que sacarlo de la habitación (tiempo fuera), regañarlo, (castigo), o cambiarlo de pupitre.⁶

Para que un sistema de costo de respuesta funcione, es necesario permitir que el individuo acumule una reserva de reforzadores. De suponerse que se haya instituido un sistema de fichas, entonces al cliente deberá proporcionársele primero la oportunidad para acumular una gran cantidad de fichas, lo cual suele ocurrir de modo rutinario al introducir este sistema, pues tal sistema tiende a emplearse cuando los reforzadores más usuales no logran fortalecer suficientemente las conductas débiles. Después de que la reserva se haya acumulado, será posible penalizar ciertos desempeños mediante la remoción contingente de números específicos de fichas. Es probable que el costo de respuesta tenga su efecto más poderoso después de que un cliente haya tenido la oportunidad de cambiar algunas de las fichas por los reforzadores

⁶ Procedimientos del Análisis Conductual aplicado con Niños y Jóvenes, Beth Sulzer-Azaroff, G. Roy Mayer, Editorial Trillar, México, 1988, pp. 355

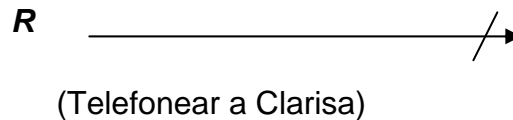
de apoyo. Entonces el cliente trabajará para evitar la pérdida de fichas. Tales sanciones, contingentes a conductas específicas, sirven para reducir las ocurrencias futuras de esos comportamientos. Cualquiera que sea el sistema de costo de respuesta que se esté utilizando, este principio habrá de mantenerse. Si, por ejemplo, se usan puntos para una calificación con reforzadores, el estudiante deberá tener la oportunidad de ganar un número suficiente de puntos antes de que se retire cualquiera de ellos.

Las reglas de costo que se implementan consistentemente le proporcionaran a los clientes (alumnos) un conjunto de estímulos discriminativos. Tales conductas se sancionarán, otras se recompensarán. Los alumnos pueden aprender a hacer discriminaciones con mayor rapidez cuando las reglas son accesibles. Las reglas funcionan como lo hacen otros indicios en el desarrollo de las respuestas diferenciales. Las reglas de costo y ganancia se suelen anunciar en público para que las revisen todos los participantes. Sirven como recordatorios de que ciertas conductas conducirán a pérdidas, otras a ganancias, de cantidades de reforzadores. Usados de esta manera, sirven para inhibir (ocasionar tasas bajas) las conductas indeseables.

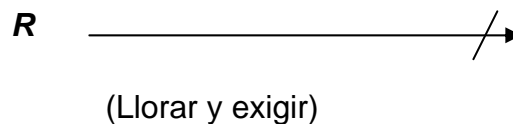
• **Tiempo fuera** es un procedimiento mediante el cual se *retira el acceso a las fuentes de reforzamiento durante un determinado periodo, contingente a la emisión de una respuesta*. Es similar al costo de respuesta en cuanto ambos procedimientos usan el retiro contingente del reforzamiento. Pero el tiempo fuera no implica el retiro de cantidades específicas de reforzadores, como sucede con el procedimiento del costo de respuesta, sino que hay un retiro contingente de reforzamiento durante un lapso especificado del *tiempo*. El tiempo fuera es similar a la extinción, pues también implica el no reforzamiento. Sin embargo, en la extinción los estímulos reforzantes sencillamente se retienen; no se suministran más, contingentes a una respuesta. Por ejemplo, el novio de Clarisa deja de telefonarle, ya que ésta nunca toma el auricular cuando él llama. Las

galletas se le retiran al niño lloroso y exigente, los llantos y las exigencias no conducen a cambio alguno en el ambiente (no se entregan galletas). La extinción puede representarse con este diagrama:

Extinción



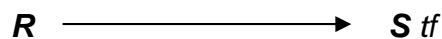
El telefonar a Clarisa no reduce a ningún cambio en el medio.



Los llantos y las exigencias no conducen a ningún cambio en el medio ambiente.

Sin embargo, en el tiempo fuera sí ocurre algo en el medio ambiente, contingente a la respuesta. Lo que sucede es la *eliminación* de la oportunidad para recibir reforzamiento. O al individuo se le aparta del ambiente reforzante, este último es eliminado para el individuo durante un lapso estipulado de tiempo. El tiempo fuera puede ilustrarse al apartar al niño lloroso de la cocina por un tiempo específico (*t*) (en este caso por diez minutos), contingente a la conducta de llorar por galletas. En consecuencia, la oportunidad de llorar por galletas ya no existirá durante ese lapso de diez minutos. (Otra posibilidad es que la madre y la caja de galletas puedan abandonar contingentemente la cocina, para dejar al niño en un ambiente no reforzante). El diagrama del tiempo fuera sería así:

Tiempo Fuera



(Llorar, exigir) (Remoción de la cocina por diez minutos)

Al individuo se le aparta del ambiente reforzante por un periodo.

El tiempo fuera se diferencia del castigo en que este último incluye la *presentación* de un estímulo aversivo para reducir la tasa de emisión de una conducta, en vez de la *eliminación* de las contingencias reforzantes. El apartar a un cliente de una actividad de grupo placentera durante cinco minutos debido a que hace payasadas, es un procedimiento de tiempo fuera. La presentación de un regaño verbal (“no”), o incluso de una sonrisa, puede denominarse “castigo” para un cliente determinado si su aplicación contingente a la conducta del sujeto da lugar a una *reducción* de ese comportamiento.

Eliminación de reforzadores que sustentan a la conducta indeseable: A menudo es difícil identificar y eliminar todas las fuentes de reforzamiento en una situación. Sin embargo, la identificación del acceso a ellos contingente a una conducta inadaptada puede suprimir efectivamente a esta última. McReynolds (1969) utilizó los helados como reforzadores para facilitar el desarrollo del lenguaje de un niño. Cuando el niño caía en una jerga incomprensible, se instituía el tiempo fuera; éste consistía en que la experimentadora tomaba el helado y alejaba la silla del niño. Este tiempo fuera señalaba el no reforzamiento y producía una reducción de la jerga incomprensible.⁷

Un procedimiento denominado **observación contingente** también contiene elementos del tiempo fuera. Cuando los niños trabajan juntos en un grupo y uno de ellos emite ciertas conductas inadaptadas, se coloca a éste a unos pocos metros de distancia de la mesa. Allí, el niño tiene una oportunidad para observar a los otros pero no para participar en las respuestas de aprendizaje reforzables.

⁷ Ibidem, pag. 372

Evitar el tiempo fuera de una situación aversiva: El tiempo fuera del reforzamiento positivo puede reducir efectivamente una conducta sólo si el medio ambiente del individuo cambia de uno en el que el reforzamiento es accesible a otro donde no lo es. Este procedimiento no funcionará bien si el medio ambiente cambia de uno en el cual abundan los estímulos aversivos, a otros de donde se han eliminado esos mismos estímulos.

Evitar las oportunidades para la auto estimulación: No es conveniente colocar en tiempo fuera a un alumno que se dedique a menudo a conductas de auto estimulación, como mecerse, masturbarse, o fantasear. El ambiente de no reforzamiento requerido para las condiciones de tiempo fuera no puede lograrse con facilidad con un paciente así. Si se le coloca en un área aislada sin estimulación, es probable que el alumno se dedique a una actividad autorreforzadora. En vez del tiempo fuera, se proporcionará una oportunidad para el autorreforzamiento; la frecuencia de la conducta meta se incrementará en lugar de disminuir.

La habilidad para implementar y mantener el tiempo fuera: El tiempo fuera no es una elección lógica cuando los alumnos se resistan tanto, que resulte imposible el colocarlos y mantenerlos en el área de tiempo fuera. Para los niños grandes y los jóvenes, este factor deberá tomarse en cuenta antes de la selección final de este procedimiento reductivo. Por lo común los jóvenes obedecerán a una figura de autoridad y permanecerán en el tiempo fuera por el lapso requerido. Sin embargo, algunos pueden resistirse. Cuando se crea que ocurrirá una resistencia que puede manejarse, el tiempo fuera no se deberá seleccionar. El mantener un enfrentamiento físico con un adulto en la presencia de los propios compañeros, puede convertirse en un reforzador para ciertos jóvenes al contribuir a su estatus social. No obstante, si la resistencia puede

vencerse, es decir si se lleva al alumno al área de tiempo fuera y, después de intentar abandonarla se le regresa con cinco minutos más, agregados por el “intento de escape”, el tiempo fuera puede probar su efectividad.

Mantener la duración relativamente breve: La lógica podría mostrar que si un poco de tiempo fuera funciona bien, una gran cantidad del mismo funcionará a la perfección. Pero la evidencia sugiere que esta conclusión es correcta solo hasta cierto punto. Parece ser que más allá de cierto límite, los tiempos fuera más extensos no proporcionan un mayor efecto reductivo, a veces incluso parecen desorganizar la conducta de otras formas. Además, hay alguna evidencia que indica que los tiempos fuera más breves son muy efectivos.⁸

Una comunicación clara de las condiciones bajo las que se invocará el tiempo fuera ayudará a los alumnos a aprender a discriminar las conductas aceptables de las inaceptables, con lo cual se incrementan los efectos reductivos del procedimiento.

• **El Juego del Buen Comportamiento** se compone de diversos procedimientos conductuales: reforzamiento, control de estímulos, castigo. Fue concebido formalmente e implementado por primera vez por Barrish, Saunders y Wolf, para ayudar a los maestros y a los estudiantes muy alborotadores.

El juego ofrece varias ventajas, la mayoría de los niños parecen disfrutarlo. Es fácil implementar, no requiere que el manejador de contingencia atienda diferencialmente a todos y cada uno de los individuos con reforzamiento o castigo. Sin embargo, el profesional deberá estar preparado para tratar con un individuo o dos que tal vez decidan no participar en el juego. Para resolver ese problema, los investigadores colocaron a los disconformes en equipos aparte, en vez de penalizar a sus compañeros. Las mismas consecuencias existían para

⁸ Ibidem, pag. 372

tres equipos, pero con un agregado: cada marcaje por encima del criterio equivalía a cinco minutos después de la hora de salida. En el transcurso de varios días, este procedimiento probó su efectividad. Los investigadores informaron que “después del quinto día de esta condición, los estudiantes en el tercer equipo solicitaron que se les volviera a reintegrar a sus equipos anteriores; el maestro estuvo de acuerdo”.⁹ Los dos equipos participantes lograron ganar el juego en días subsecuentes.

Una adaptación exitosa de este juego para las clases escolares y otros grupos ha sido la de dividir a cada grupo en seis u ocho equipos. El grupo designa de cinco a siete conductas positivas por las que pueden ganarse puntos, y de cinco a siete conductas negativas por las que pueden perderse tantos. Antes de la última media hora del día, en cada equipo se restan las marcas negativas recibe puntos de bonificación. Las otras partes del juego permanecen igual. El juego del buen comportamiento es estrictamente un juego de manejo de grupo.

• **Recreación Contingente** la recreación contingente es un programa de reforzamiento simple, son las actividades a las que los alumnos se dedican a menudo si se les deja elegir, se hacen contingentes a las ocurrencias de conductas deseadas. Estas actividades de alta frecuencia incluyen a menudo paseos en bicicleta, recreos extras, arte, escribir en el pizarrón, ser el primero a la hora del recreo.

Tales contingentes pueden entregársele a un alumno, a una fila, a una mesa, a los residentes de una sala o ala del edificio, o a un grupo completo. Por ejemplo, un grupo de estudiantes y un maestro deciden que deben mejorar sus tasas de terminación de tareas. En cuanto a los reforzadores, decidieron que los

⁹ Ibidem, pag.479

alumnos podían elegir usar su tiempo libre en recreo extra, proyectos de arte. Cuando quería que el grupo mejorara su tasa promedio de terminación de tarea en relación a la línea base previa, se ganaba un tiempo libre de cinco minutos extra. Cuando los progresos eran excepcionales se ganaban diez minutos extra.

- **El Banco De Contingencia** es un procedimiento de reforzamiento positivo que pueden usar uno o más grupos. Tiene muchos elementos del paquete de recreación contingente, pero es más flexible, puesto que puede entregarse inmediatamente después de cualquier conducta meta. Se imprimen cheques laminados con el nombre del manejador de contingencias. Los cheques pueden cambiarse por varios minutos de tiempo bancario. El manejador de contingencia y el grupo planean juntos un sistema.

Un alumno a quien se le da un cheque por la conducta apropiada se dirige al área designada, el banco de contingencia, para obtener el tiempo impreso en el cheque. El banco de contingencia contiene las actividades reforzantes mancomunadas del líder de cada grupo participante. Esos bancos incluyen típicamente tableros de ajedrez, libros, rompecabezas, y otros juegos y actividades que sean muy motivadoras.

Cuando un alumno llega al banco, deposita su cheque en una “bóveda”, y ajusta un cronómetro de cocina para el tiempo designado en su cheque. Entonces selecciona una actividad, y se dedica a ella hasta que el tiempo termina, por último regresa a su grupo. Los cheques se recogen de modo que puedan volverse a usar.

Una vez que se ha enseñado a los alumnos a manejar los cheques y la operación de los cronómetros, se necesita de muy poca supervisión adulta. Si acaso se requiere, los compañeros responsables pueden funcionar como “guardias de banco”. Los clientes que se pasan del tiempo ganado pueden

perder el privilegio de usar el banco por el resto del día o de la semana. Un banco bien abastecido puede manejar a menudo desde siete a diez niños de modo simultáneo, sin supervisión directa de los adultos.

- **La Tabla De Actividades** puede usarse en lugar de juegos, en una tabla se disponen materiales para muchos tipos de actividades de refuerzo: lecturas interesantes, juegos de damas, ajedrez, cartas, una televisión con audífonos, etc. A los participantes se les permite acudir a la tabla por un número por minutos, ya sea individualmente o en grupos, cuando quiera que se haya cumplido con el criterio conductual establecido.

Este programa tiene diversas variaciones. Puede usarse como un reforzador inmediato: “Juan, veo que trabajas muy bien, ¿por qué no te tomas unos diez minutos de descanso en la tabla de actividades?”. O el sistema puede ser un tanto más estructurado. Por ejemplo, cerca de cada alumno pueden colocarse cartas 3*5. Cada vez que observe que uno o más participantes se dedican a una conducta preseleccionada, ganan cheques en sus respectivas cartas. Cada cheque puede tener el valor de un número dado de minutos en la tabla de actividad. En el curso del día, y a un horario especificado, los individuos o grupos cambian sus tiempos acumulativos en la tabla. La selección de actividades particulares se basa en la determinación objetiva sobre cuál de ellas produce los resultados más eficientes y efectivos para ese grupo.

- **La Caja Del Tesoro** contiene juegos y actividades apropiados para el nivel funcional de los niños de un grupo. Por ejemplo, para un grupo de niños de entre diez y doce años de edad, podría contener artículos como un juego de barcos de guerra, damas y ajedrez. Los niños a quienes se observa que se dedican a la conducta predeterminada, se les permite acceso a la caja del tesoro por un lapso estipulado de tiempo.

- **La Máquina Tragamonedas** es un juego de reforzamiento positivo, que también puede usarse con un grupo, se selecciona una conducta meta para el periodo de clases, el día o la semana, tal vez el de trabajar en las tareas asignadas o el de jugar cooperativamente. Se prepara un cronómetro para que suenen a intervalos aleatorios. Cuando el cronómetro suene, se selecciona a uno o más participantes que se han dedicado a la conducta deseada, durante todo el intervalo, para que prueben su suerte en la máquina tragamonedas.

Esa máquina puede ser tan sencilla como tres, cuatro o cinco tazas de cartón colocadas boca abajo sobre una mesa. Bajo cada una de las tazas hay un trozo de papel que describe alguna actividad o suceso reforzante. Un papel puede decir: “Diez minutos de tiempo libre con su compañero”. Otro indicaría: “Valor de un dulce a la hora de recreo”. En algunas ocasiones, no se encontrará ninguna actividad de refuerzo bajo una de las tazas. Si se desea, el participante puede designar a otros que han emitido la conducta para que prueben su suerte en la máquina tragamonedas. A veces un subgrupo completo satisface el criterio. Entonces puede seleccionarse un representante para que “pruebe su suerte” con la máquina en beneficio del grupo. Cualquier cosa que aparezca en el papel se le otorgará a cada miembro del grupo.

CAPÍTULO II

II. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

2.1 Técnicas

Se plantearon realizar cuatro talleres pero debido al tiempo limitado se agruparon los temas para realizar dos talleres los cuales tuvieron la duración de una hora y media. Los talleres incluyeron lo siguiente:

Taller No. 1:

El taller tuvo como inicio una motivación exhibiendo una historia alusiva a las personas que presentan necesidades especiales, luego se explicaron los temas de que es un programa de modificación de conducta, los pasos para elaborar un programa según las características del niño, se realizó una actividad motivadora en medio de la explicación, así mismo se abarco información acerca del análisis conductual, los tipos de modificadores de conducta, y por último se mostro un video alusivo a un niño con problemas de conducta.

Se brindo material didáctico donde se incluía información acerca de los temas brindados, folleto acerca de diversos modificadores de conducta **Anexo no. 1**, trifoliar sobre La modificación de conducta Y El análisis conductual aplicado **Anexo no.2** y se realizo un listado de asistencia **Anexo no. 3**

Taller No. 2:

El taller tuvo como inicio una actividad rompe hielo, luego se presentó el tema de entrenamiento a padres y colaboración entre el hogar y la escuela, asimismo se presentaron diversas técnicas las cuales los educadores especiales

pueden implementar para modificar la conducta de los niños, también se mostró de nuevo el video del caso del niño con problemas de conducta y luego de observarlo los estudiantes en parejas realizaron un cuadro de tratamiento **Anexo no. 4**. Se realizó una lluvia de ideas para exponer puntos de vista sobre la intervención conductual, asimismo los estudiantes elaboraron carteles sobre modificadores y técnicas de modificación de conducta, por último cada pareja de estudiantes expuso su trabajo.

2.2 Instrumentos

Cuadro de tratamiento y Exposición:

En el cuadro de tratamiento los estudiantes colocaron a su criterio la información requerida para crear un programa personalizado para abordar las conductas inadecuadas presentadas en el caso del video, para comprobar que los estudiantes comprendieron los pasos para realizar una intervención conductual se realizó una lluvia de ideas para comprobar los criterios acerca del origen, conductas, frecuencia y duración de las conductas problemáticas del niño, el objetivo de la intervención, las técnicas de modificación adecuadas, la participación de los padres y la evaluación para comprobar la efectividad del programa. Ya obtenida dicha información se procedió a realizar un cartel donde cada pareja de estudiantes describió que modificador y técnica considera adecuada para la intervención del caso y así mismo realizó la presentación del modificador de conducta elegido.

CAPÍTULO III

III. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1 Características del lugar y de la población

3.1.1 Características del lugar

Los talleres se llevaron a cabo en la Escuela de Ciencias Psicológicas Centro Universitario Metropolitano –CUM- de la Universidad de San Carlos de Guatemala, dichos talleres se realizaron en el edificio “A” salón 304, el salón contaba con 1 pizarrón blanco, 60 mesas, 60 sillas.

3.1.2 Características de la población

La población a la cual se impartieron los talleres fueron 17 estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala de la Escuela de Ciencias Psicológicas las cuales cursan el cuarto semestre de la carrera de Profesorado de Educación Especial, de sexo femenino, comprendidas entre las edades de 18 y 30 años, de nivel socioeconómico de clase media.

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente proyecto tenía como objetivo brindar herramientas que fueran útiles para los estudiantes de Educación Especial, por lo cual al comienzo de los talleres se indago si se tenía algún conocimiento sobre el tema de “Modificación conductual”, por lo que las estudiantes respondieron que si habían recibido un curso sobre este tema, que dio como resultado empezar a trabajar desde este punto.

Se pudo observar el interés de la mayoría de estudiantes que aplicaron el conocimiento brindado en los talleres para formar un programa de modificación conductual para un caso específico que se les paso por medio de un video y las

diversas conductas inadecuadas que un niño puede llegar a presentar a la edad preescolar, se explicó también que a pesar de la teoría que se brindaba dentro del currículo universitario sobre este tema tan importante, a la hora de llegar a la práctica los estudiantes se enfrentan a diversas situaciones que pueden afectar la rutina de un salón, por lo cual se desconoce cómo llevar a cabo la aplicación adecuada de una técnica de modificación y tampoco se llega a investigar las razones los niños llegan a presentar diversas conductas, tampoco se trabaja junto a la familia del niño por lo cual muchas veces la conducta no cambia o no disminuye la frecuencia de presentación de las conductas inadecuadas. Al darles a conocer estas situaciones de experiencias pasadas se les entrego un trifoliar donde se daba a conocer los tipos y técnicas de modificación de conducta.

Anexo No. 2

Después de darles a conocer la importancia de cómo se realiza la organización de un programa, tipos y técnicas de modificación conductual, la importancia por las que se deben involucrar los padres y maestros, se analizo el caso presentado en video, se les pidió que escribieran en el cuadro de tratamiento **Anexo no. 4** utilizando la información del cuadro de conductas básicas, las técnicas, la participación de los padres y objetivo de la intervención del programa, se observo que buscaron la mejor técnica de modificación conductual y supieron cómo aplicar adecuadamente la personalización del programa a las actitudes, conducta y personalidad del niño, para que las estudiantes trabajaran esto se dividió en grupos, dos de los grupos utilizaron diferentes técnicas de modificación conductual y utilizaron lenguaje más técnico, también explicaron la importancia de que el niño tuviera conocimiento específico de las reglas de modificación conductual.

CUADRO No. 1
Análisis de talleres

TALLER	FECHA	OBJETIVO	PARTICIPANTES		LOGROS	DIFICULTADES
			H	M		
1	08/08/2011	<p>Presentar de forma teórica la estructura del programa de modificación de conducta.</p> <p>Identificar y analizar las técnicas de reforzamiento que se puedan aplicar en un caso presentado en el taller.</p>		17	<p>Las estudiantes reconocieron la importancia de los programas conductuales.</p> <p>Se utilizó el conocimiento anterior de las estudiantes sobre este tema para trabajar ya la organización de un programa.</p>	<p>Un pequeño porcentaje de las estudiantes estuvieron inquietas durante el taller.</p>
2	22/08/2011	<p>Importancia que tiene los padres en cuanto a la eficacia en el manejo del comportamiento de sus hijos en el hogar y los entornos comunitarios.</p> <p>Enseñar a los estudiantes técnica para</p>		18	<p>Se logró trabajar y organizar un programa de modificación conductual.</p> <p>Utilizaron técnicas para modificar la conducta de un caso presentado en un video.</p>	<p>Al igual que en el taller 1 el mismo porcentaje de estudiantes no prestaron atención en algunos momentos del taller por lo cual se les llamó la atención.</p>

		controlar las conductas agresivas en los niños.			Se reconoció la importancia que tienen los padres y su participación.	
--	--	-------------------------------------------------	--	--	-----------------------------------------------------------------------	--

Fuente: Talleres a estudiantes de cuarto semestre de Profesorado en Educación Especial, Escuela de Ciencias Psicológicas, Universidad de San Carlos de Guatemala.

Los estudiantes realizaron una tarea la cual consistía en llenar un cuadro de tratamiento obteniendo los datos de la información brindada y de un video del caso del niño con conductas inadecuadas, esta tarea la realizaron adecuadamente logrando identificar cada uno de los rugros y colocando exitosamente la información. Así mismo expusieron acerca del modificador de conducta que creían fuera adecuada al tratamiento del niño.

CAPÍTULO IV

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

- La aplicación de los talleres acerca de la modificación conductual y específicamente como implementar un programa para niños de 3 a 6 años con conductas inadecuadas o agresivas dirigido a estudiantes del profesorado de educación especial es de gran utilidad puesto que permitió a los estudiantes adquirir información que pueden aplicar más adelante en sus centros de práctica.
- Durante la ejecución de los talleres se logró identificar que los estudiantes presentaban conocimientos acerca de que son los modificadores de conducta así como varias técnicas de intervención de conductas inadecuadas.
- En los talleres brindados se observó interés de parte de los estudiantes por nuevos conocimientos académicos.
- Se logró implementar teóricamente a los estudiantes de educación especial sobre nuevas técnicas de modificación de conducta que le ayuden a motivar a los infantes a conducir sus episodios de conductas inadecuadas.
- Por medio de la realización de un cuadro de tratamiento y una exposición se logró evidenciar la adquisición de nuevos conocimientos y la reproducción de los mismos al colocar la información requerida y exponer sus ideas acerca de cómo realizar un programa personalizado para el caso expuesto.

4.2 Recomendaciones

- Utilizar como guía el programa de modificadores de conducta personalizado para niños de 3 a 6 años en sus centros de práctica.
- Motivar a los estudiantes a adquirir nuevos conocimientos y no permitir la desactualización constante a nivel académico.
- Implementar técnicas de modificación de conducta y realizar una intervención efectiva para aprovechar de manera considerable y al 100 por ciento el modificador elegido.
- Que esta investigación pueda ser útil para incentivar a nuevas investigaciones en relación a los programas de modificación de conducta en los estudiantes de educación especial con el fin de crear nuevos programas afines.
- Utilizar el cuadro de tratamiento para una mejor distribución de la información y así mismo esta sea utilizada óptimamente para lograr el mejor desenvolvimiento y mejoría del paciente.

BIBLIOGRAFÍA

- Azaroff-Sulzer Beth, Mayer G. Roy, Procedimientos del Análisis Conductual aplicado con Niños y Jóvenes, Editorial Trillas, México, 1988, pp.703
- Dicaprio Nicholas Teorías de la Personalidad, Segunda Edición, Editorial McGraw Hill, 1989, pp.559
- Piaget, Jean. Seis Estudios de Psicología, Editorial McGraw Hill, Buenos Aires, 1985, pp. 300
- Wielkiewicz Richard M. Manejo Conductual en las Escuelas, Principios y Métodos, Editorial Limusa/Noriega Editores, México, 1999, pp.307
- Woolfolk Anita. Psicología Educativa, Novena Edición, Editorial Pearson Educación, México, 2006, pp.
- Ashem, B. y Poser, E. G., Modificación de Conducta en la Infancia, Barcelona, Fontanella, 1978, pp. 287
- Caballo, V. E., Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta, Madrid, Siglo XXI, 1991, pp. 340
- Carboles, J. A., Análisis y Modificación de Conducta: II. Aplicaciones clínicas, Madrid, UNED, 1985, pp. 332
- Ribes, E., Técnicas de Modificación de Conducta, México, Trillas, 1987, pp. 156.
- Mayor, J. y Labrador, F. J., Manual de Modificación de Conducta, Madrid Alhambra, 1984, pp 467.

ANEXOS

Anexo No. 1

FOLLETO DE MODIFICADORES DE CONDUCTA

CREAR / INCREMENTAR

1. Reforzamiento positivo:

Procedimiento que consiste en hacer que a la conducta blanco le siga un evento o estímulo dado. Se espera así aumentar la fuerza de esta conducta. Se llama reforzador a aquel evento u objeto que sigue a la conducta e incrementa su fuerza. Además, se llama reforzadores primarios a aquellos eventos, objetos o situaciones que son reforzantes por sí mismos. Estos reforzadores pueden ser consumibles, sociales o de actividad.

Los reforzadores llamados secundarios son aquellos que sólo son reforzantes mientras se hallen asociados a algún reforzador primario (por ejemplo, una ficha es un reforzador secundario efectivo, sólo mientras esté permitido cambiar fichas por reforzadores primarios). El reforzamiento positivo actúa eficazmente cuando se cumplen dos condiciones básicas: primero, el reforzamiento debe ser contingente, es decir, ser otorgado sólo cuando ocurre la conducta que se desea reforzar, y segundo, debe ser dado inmediatamente a la ocurrencia de la conducta blanco, pues el retraso del reforzamiento disminuye su eficacia.

2. Reforzamiento negativo:

Consiste en presentar un evento aversivo hasta que ocurra la respuesta, e inmediatamente después retirar dicho evento aversivo. Esta consecuencia aumenta la fuerza de la respuesta. El sujeto repite la respuesta para escapar del evento aversivo o evitar que vuelva a presentarse.

3. Moldeamiento:

El reforzamiento positivo, para ser utilizado, requiere que la respuesta a incrementarse ocurra al menos una vez, para poder ser seguida del reforzador. Cuando la respuesta blanco se da con una fuerza cero (es decir, no existe la respuesta en el repertorio del sujeto), es necesario primero moldearla. El moldeamiento implica dos principios: reforzamiento diferencial y aproximaciones sucesivas. Para llevarlo a cabo se escoge primero una respuesta (llamada respuesta inicial) que tenga alguna relación o semejanza con la respuesta blanco. Dicha respuesta se refuerza y posteriormente el reforzamiento se otorgará sólo cuando dicha respuesta se repita con mayor semejanza a la respuesta blanco (reforzamiento diferencial). Además, a medida que los reforzamientos se repitan,

éstos se otorgarán solamente cuando cada repetición de la respuesta se parece cada vez a la respuesta blanco (aproximaciones sucesivas).

4. Estímulos instigadores:

Son estímulos que promueven, inducen o provocan la respuesta blanco, para que ocurra y pueda luego ser reforzada. Pueden ser órdenes, sugerencias e incluso la sujeción física.

5. Control instruccional:

El sujeto es entrenado en la conducta de seguimiento de instrucciones, y en las conductas apropiadas a determinadas instrucciones específicas. El simple dar instrucciones precisas puede igualmente ser eficaz en promover conductas adecuadas.

6. Modelado:

Se permite al sujeto presenciar un episodio en que se aprecia a otro individuo recibiendo el reforzamiento o el castigo de la conducta blanco. Se espera que al observar la escena de reforzamiento o de castigo, se produzca en el observador el efecto de incremento o reducción en la conducta blanco.

7. Ensayo conductual y práctica reforzada:

El ensayo conductual es una representación que se hace de la situación en que ocurre la conducta problema con el fin de corregir los aspectos inadecuados de ésta y permitir el incremento de los aspectos positivos que faltan en el desempeño del sujeto. La práctica reforzada consiste en la realización por el sujeto y bajo la guía del modificador de conducta, de la conducta por adquirirse, que es inmediatamente reforzada por el terapeuta.

8. Contrato conductual:

Dos o más partes acuerdan derechos y responsabilidades en dos aspectos básicos. Primero, cada parte se compromete a realizar o evitar frente a la otra parte determinadas conductas específicas. Segundo, las partes acuerdan los reforzamientos o castigos a que se hace acreedora cada una de ellas, por su cumplimiento o incumplimiento del primer punto.

9. Economía de fichas:

Las fichas pueden ser objetos concretos o puntos anotados en una hoja, que se otorgan o se retiran contingentemente ante la ejecución o no ejecución de alguna conducta dada. El dar las fichas es un reforzamiento positivo, mientras que el quitarlas es un castigo. En un momento determinado (por ejemplo, al terminar la clase o en el fin de semana), las fichas acumuladas se canjean por los reforzadores primarios. Toda conducta y todo reforzador primario incluidos en el sistema tienen una valoración en fichas o puntos. La realización de conductas deseables permiten ganar una determinada cantidad de puntos, que puede variar de una conducta a otra; la realización de conductas indeseables implica la pérdida de una cantidad de puntos, que también puede variar de una conducta a otra. Los reforzadores más apreciados por el sujeto generalmente tienen una valoración en puntos más alta.

REDUCIR/ DISMINUIR

1.Reforzamiento de otra conducta:

Una manera de decrementar la conducta indeseable es proporcionar reforzamiento cuando el cliente participa en cualquier otra conducta que no sea la respuesta blanco. El reforzamiento diferencial de otra conducta (RDO) consiste en proporcionar las consecuencias reforzantes a todas las respuestas excepto a la conducta indeseable de interés. El efecto de este programa es decrementar la conducta blanco. Un programa RDO provee reforzamiento por no involucrarse en una conducta. El reforzador se entrega en tanto el cliente no esté ejecutando la conducta no deseada. Así, cuando se da el reforzamiento, la persona puede estar haciendo prácticamente cualquier cosa excepto la conducta blanco. Por ejemplo, un programa RDO para eliminar que un niño golpee a sus compañeros proporcionaría reforzamiento para períodos de no agresión. El niño puede obtener el reforzador incluso cuando se encuentre sentado, solo y sin interactuar. Podría ser útil dar reforzamiento a conductas positivas, como jugar de manera cooperativa con otros, en vez de únicamente por no participar en la respuesta no deseada.

2.Reforzamiento de conducta incompatible:

Se proporcionará reforzamiento para las conductas directamente incompatibles con la respuesta no deseada. Una conducta incompatible es cualquiera que interfiere de manera directa y no puede llevarse a cabo junto con la respuesta indeseada. La conducta incompatible suele ser el opuesto directo de la conducta no deseada. Al incrementar la frecuencia de una conducta incompatible disminuye la conducta no deseada. Este procedimiento en algunas ocasiones

designado como reforzamiento diferencial de conducta incompatible (RDI), se centra en reforzar conductas que son incompatibles o compiten con la respuesta no deseada.

3.Reforzamiento de conducta alternativa:

No siempre es posible o necesario identificar una conducta que resulte físicamente incompatible con una respuesta no deseada que se quiere decrementar. Pueden reforzarse un sinnúmero de conductas positivas que sirva como alternativas a la conducta no deseada. Estas alternativas son conductas cuya ejecución decrementa la probabilidad de que se presente la conducta no deseada, sean o no incompatibles con ella. Este procedimiento se denomina reforzamiento diferencial de conducta alternativa (RDA).

Al identificar muchas conductas alternativas en lugar de sólo aquellas que son físicamente incompatibles con la respuesta no deseada, se hacen disponibles muchas oportunidades para reforzamiento positivo. En el trabajo del autor con padres, por ejemplo, se les dice que siempre que exista una conducta que deseen suprimir o eliminar deben pensar en un opuesto positivo. Éste es una conducta que es una alternativa a aquella no deseada y de preferencia es incompatible con ella.

4.Reforzamiento de conducta funcionalmente equivalente:

El reforzamiento de respuestas funcionalmente equivalentes puede considerarse como un caso especial de reforzamiento de respuestas alternativas. El rasgo que se agrega, por encima de un RDA, es la evaluación sistemática de las consecuencias de la conducta problema, esto es, buscar la(s) función(es) de esa conducta y después seleccionar una conducta que consiga las mismas consecuencias. Debido a que esta evaluación puede no ser factible en escenarios de aplicación, es tranquilizador observar que los programas RDA sin este rasgo han funcionado bien. Al mismo tiempo, si la función se puede identificar y le sirve la nueva conducta que se desarrolla, puede incrementarse la probabilidad de lograr los cambios deseados en la conducta.

5.Reforzamiento de tasas bajas de respuestas:

En un programa RDB, el cliente recibe consecuencias reforzantes por mostrar una reducción en la frecuencia de la respuesta blanco. El programa RDB puede eliminar por completo una conducta si los requerimientos para obtener reforzamiento se hacen crecientemente más estrictos. Para obtener un reforzador, se puede permitir a un cliente un cierto número de instancias de la

conducta no deseada dentro de un período dado, y para eliminar la conducta, se puede ir decrementando este número con el tiempo.

6.Reforzamiento de pausas largas de respuesta:

De modo alternativo, un cliente puede recibir consecuencias reforzantes por pasar períodos cada vez más largos sin efectuar la conducta no deseada. Por ejemplo, en programas independientes, el reforzamiento ha incrementado la cantidad de tiempo que transcurre entre una respuesta y la siguiente para reducir conductas estereotípicas y comer con rapidez. Entre otras variaciones, el reforzamiento a la ejecución de unas cuantas o ninguna de las respuestas ha suprimido la conducta de manera efectiva.

MANTENER

El mantenimiento de la conducta hace referencia a cualquiera de estos dos aspectos:

1. Lograr que el incremento o la reducción de la conducta blanco logrados en el tratamiento se mantenga a largo plazo
2. No alterar cuantitativamente la conducta, pero sí modificar sus condiciones de ocurrencia, por ejemplo, no hacer que la conducta disminuya ni aumente, sino simplemente lograr que ocurra en determinadas circunstancias adecuadas y no en otras.

Algunas técnicas de mantenimiento son las siguientes:

1. Reforzamiento intermitente:

Consiste en presentar un reforzador siguiendo a la conducta blanco (contingente e inmediatamente), pero solamente algunas de las veces en que ésta ocurre. El reforzamiento intermitente tiene dos grandes ventajas: primero, permite que la conducta se mantenga sin necesidad de emplear un gran número de reforzamientos. Segundo, la conducta se hace más resistente a la extinción, es decir, puede mantenerse por largos períodos en los que no se dé reforzamiento. Es necesario pasar gradualmente del reforzamiento de cada repetición de la conducta al reforzamiento intermitente.

2. Control del estímulo:

Se refiere al control de la conducta por los estímulos que anteceden a su ocurrencia. De acuerdo al tipo de control que ejercen, los estímulos antecedentes pueden ser neutrales, discriminativos o deltas. Los estímulos neutrales no tienen efecto sobre la conducta blanco. Los estímulos discriminativos inducen la ocurrencia de la respuesta, ya que son estímulos ante los cuales dicha respuesta

fue reforzada. Los estímulos delta inducen la no ocurrencia de la respuesta ya que son estímulos ante los cuales dicha respuesta no fue reforzada. El comportamiento inadaptativo implica muchas veces un control de estímulos deficiente. Puede suceder que la respuesta no ocurre cuando debería ocurrir (están presentes los estímulos adecuados), o que la respuesta ocurre cuando no debería ocurrir (no están presentes los estímulos adecuados). Hay dos procedimientos para asegurar un control de estímulos adaptativos: el entrenamiento en discriminación y el entrenamiento en generalización. La discriminación consiste en reforzar la respuesta solamente ante el estímulo adecuado, y no reforzarla ante otros estímulos. La generalización requiere que la respuesta sea reforzada en presencia de varios estímulos diferentes, cuando es deseable que la conducta ocurra frente a todos esos estímulos.

3. Desvanecimiento:

Consiste en retirar gradualmente los estímulos (discriminativos, deltas o reforzadores) utilizados en un programa de modificación de conducta, con el fin de que la conducta que se ha instaurado pase a ser controlada por condiciones más naturales del medio ambiente normal del sujeto. Los reforzadores del programa (fichas, reforzadores primarios, etc.) se desvanecen presentándolos cada vez con menor frecuencia y remplazándolos con reforzadores naturales (por ejemplo, el elogio, la felicitación, el cariño, etc.) Los estímulos antecedentes se desvanecen presentándolos cada vez con menor intensidad, aumentando gradualmente, a la vez, la intensidad de los estímulos antecedentes naturales que deben finalmente tomar el control de la conducta.

4. Reforzamiento condicionado:

Hay en el ambiente natural muchos eventos o situaciones que no constituyen reforzadores primarios, sino que son estímulos sociales, pero que normalmente actúan como poderosos reforzadores (ejemplo: la atención de los demás; una manifestación de cariño; un elogio, etc.) Por muchas razones, algunos individuos no son sensibles a este tipo de reforzadores sociales. Si es necesario realizar con ellos alguna intervención se precisaría emplear reforzadores primarios o reforzadores artificiales, como las fichas. Para que los estímulos sociales se conviertan en reforzadores para estas personas, es necesario presentarlos asociadamente a los reforzadores primarios o artificiales. Gradualmente los reforzadores primarios o artificiales se dan cada vez con menos frecuencia, empleándose mucho más los reforzadores sociales.

5. El encadenamiento:

Mediante este procedimiento, se establece una secuencia compleja de conductas. Una cadena conductual es una secuencia en la que una conducta constituye o produce los estímulos para otra conducta. La realización de un componente de la cadena permite pasar al siguiente y así sucesivamente, hasta que al ejecutarse el último componente se logra obtener el respectivo reforzador. Para entrenar una cadena conductual es necesario primero determinar cuáles son los componentes de dicha cadena. El entrenamiento en sí comienza con el reforzamiento de la última respuesta de la cadena. Una vez que tal respuesta se ha fortalecido, se continúa con el reforzamiento de la penúltima respuesta de la cadena. El reforzamiento de este componente está dado por la oportunidad de pasar al siguiente componente, el cual, a su vez, concluye en el reforzamiento final. Luego se refuerza el antepenúltimo componente y así sucesivamente.

6. El autocontrol:

El objetivo final de la modificación conductual es que el control de la conducta, que durante el proceso de tratamiento depende de las contingencias ambientales programadas, sea gradualmente transferido al propio individuo. Esto no quiere decir que las contingencias ambientales ya no controlarán la conducta, sino que será ahora el propio individuo quien las programa y las ejecuta. Por ejemplo, el individuo aprende a auto-reforzarse o a auto-castigarse, según se requiera. Además, administra las condiciones ambientales, de tal manera que maximiza la posibilidad de realizar conductas adecuadas y reducir la oportunidad de las conductas inadecuadas.

DESAPARECER

1.Extinción:

Es la interrupción de un reforzador que mantiene o aumenta un comportamiento, es un método eficaz que sirve para que disminuyan las conductas indeseables que manifiestan los niños. Consiste en suspender la entrega de reforzamiento, es decir, suprimir las consecuencias que siguen a determinada conducta.

Walter la define de la siguiente manera: la interrupción o retención del reforzador de un comportamiento que previamente se ha reforzado se denomina extinción. Este proceso también se conoce como desatención sistemática.

2.Castigo:

Presentación de un evento aversivo o retiro de un evento positivo contingente a la respuesta, se decrementa la probabilidad de la respuesta.

NOTA:

Es importante conocer algunas de las técnicas para la reducción o eliminación de conductas en el niño, ya que muchas de las veces estas son aplicadas por parte de los maestros y padres sin darse cuenta que pertenecen a un grupo de procedimientos ya establecidas dentro de la modificación de conducta.

Así pues puede ocurrir que la metodología del maestro para enseñar a sus alumnos este cargada de este tipo de técnicas y por tal motivo no puede obtener buenos resultados.

No todos los procedimientos son efectivos en todos los niños, debemos de seleccionar el adecuado para cada uno de acuerdo a las necesidades y características del mismo.

Anexo No. 2

en cuenta las características del mismo, las del niño y las del medio social en la que estos comportamientos se emiten.

Enumeraremos algunas técnicas para reducir conductas:

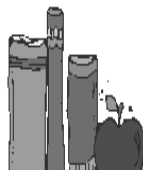
1. Reforzamiento de otra conducta.
2. Reforzamiento de conducta incompatible.
3. Reforzamiento de conducta alternativa.
4. Reforzamiento de conducta funcionalmente equivalente.
5. Reforzamiento de tasas bajas de respuestas.
6. Reforzamiento de pausas largas de respuesta.



Cuando la conducta recién adquirida o que se daba con poca frecuencia alcanza unos niveles aceptables y está estabilizada deberemos pasar de un programa de reforzamiento continuo (reforzar cada vez que ocurra la conducta) a uno de reforzamiento intermitente (reforzar de vez en cuando). Este cambio ha de hacerse lento y gradualmente para no provocar que la persona deje de responder a la conducta que ya se estaba estabilizando.

Enumeraremos algunas técnicas para mantener conductas:

1. Reforzamiento intermitente.
2. Control del estímulo.
3. Desvanecimiento.
4. Reforzamiento condicionado.
5. El encadenamiento.
6. El autocontrol.



En ocasiones, se hace necesario una intervención dirigida a eliminar conductas que alteran, dificultan o impiden el desarrollo de conductas adaptativas.

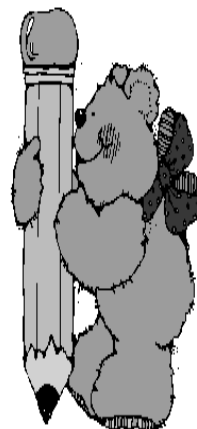
Los procedimientos para la eliminación de conducta se pueden aplicar de dos formas diferentes:

- Los que utilizan la presentación de estímulos aversivos.
- Los que se centran en controlar la conducta por medio de reforzadores.

En general los dos son efectivos pero cuando se utilizan los reforzadores generan menos respuestas emocionales.

Enumeraremos algunas técnicas para eliminar conductas no deseadas:

1. Extinción.
2. Castigo.



Universidad de San Carlos de Guatemala
Centro Universitario metropolitano—(CUA)
Escuela de Ciencias Psicológicas
Proyecto de Tesis— 4to. Semestre PEE

LA MODIFICACIÓN DE CONDUCTA Y EL ANÁLISIS CONDUCTUAL APLICADO

Evelyn Illescas 20041667z
Cindy Godoy 20041666i

Guatemala. 2011

Introducción

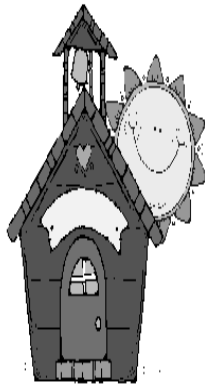
En los últimos años han aparecido un conjunto de técnicas de MC que ha recibido la denominación genérica de análisis conductual aplicado. Dichas técnicas se basan en los principios experimentales que rigen la conducta y han sido observadas y probadas en condiciones rigurosas de control de laboratorio.

Desarrollo

La MC a menudo se emplea para aumentar una gama de conductas para un desarrollo de estilos de vida saludables.

Por otra parte se pueden tomar en cuenta algunas características y propuestas para abordar la MC como las siguientes.

- Relación con la psicología del aprendizaje.
- Metodología experimental.
- Adaptar el programa a las características del paciente.
- Centrarse en el aquí y el ahora.
- Evaluación conductual.
- Criterios de cambio.



Factores como los biológicos, conductuales, sociales y culturales pueden influir en la conducta es decir determinan en medida las características y dirección de la misma.

Las técnicas básicas utilizadas dentro de la MC se derivan del condicionamiento operante, también se utiliza el análisis conductual aplicado a menudo se denominan como conductismo radical, ya que su punto focal esta exclusivamente en la conducta

abierta en lugar de en los subjetivo (afectivo), y pensamientos (cognición).



Es importante conocer los antecedentes del niño para crear un programa de intervención. Determinar cuatro factores:

1. Determinantes biológicos pasados.
2. Determinantes biológicos actuales.
3. Historia previa de la interacción en el medio.
4. Las condiciones ambientales momentáneas o acontecimientos discriminativos.

El tratamiento conductual abarca tres aspectos.

- Creación de nuevas conductas.
- Aumento de frecuencia de conductas ya existentes.
- La suspensión de conductas no deseadas.

Hay diversas técnicas de MC pero lo importante es que abarquen las siguientes áreas:

- Crear/incrementar conductas.
- Disminuir/reducir conductas.
- Mantener las conductas adquiridas.
- Desaparecer las conductas no deseadas.

Tipos de Modificadores de Conducta

Crear/incrementar

Cuando tratamos de inculcar o reforzar la frecuencia de un comportamiento, para no producir efectos que no deseamos, no debemos caer en el error de aplicar consecuencias gratificantes de forma arbitraria, sino sólo y tan sólo a aquellas conductas "buenas", adaptadas y cuya frecuencia queramos aumentar. Luego, cuando hayamos logrado que la conducta que buscábamos se dé con una frecuencia suficiente, deberemos conseguir que se siga dando.

Enumeraremos algunas técnicas para crear conductas:

1. Reforzamiento positivo.
2. Reforzamiento negativo.
3. Moldeamiento.
4. Estímulos instigadores.
5. Control instruccional.
6. Modelado.
7. Ensayo conductual y práctica reforzada.
8. Contrato conductual
9. Economía de fichas.

Reducir/disminuir

Es importante ser consciente, de que los mismos principios que se aplican para adquirir un comportamiento adaptativo, son los que se aplican, para adquirir un comportamiento inadecuado, ambos dependen del reforzamiento diferencial, de las ayudas y del moldeamiento producido por el ambiente, a la hora de seleccionar un comportamiento u otro se deber tomar en

Anexo No. 3

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO - CUM
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS
TRABAJO DE CAMPO
CINDY GODOY/EVELYN ILLESCAS



Actividad: _____ Fecha: _____

No.	Nombres y Apellidos	Carné

Anexo No. 4

CUADRO DE TRATAMIENTO						
Origen de las conductas	Conductas problemáticas	Frecuencia y duración de las conductas	Objetivo de la intervención	Técnicas de modificación de conducta	Participación de los padres	Evaluación

