

[Artículo Empírico]

[10.22402/j.rdipecs.unam.6.2.2020.282.372-387](https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.6.2.2020.282.372-387)

INCREMENTO EN LA ENTREGA DE TAREAS ESCOLARES POR MEDIO DE LA ECONOMÍA DE FICHAS GRUPAL

José Gonzalo Amador Salinas, Virginia González Rivera
y Pamela Luna Ojeda
Instituto Politécnico Nacional
México

RESUMEN

En este trabajo se buscó incrementar la entrega de tareas escolares en un grupo de alumnos de sexto grado de primaria de una escuela privada, con edades entre los 11 y 12 años, en la asignatura de inglés. Para lo anterior se aplicó una economía de fichas grupal en el que se usaron reforzadores positivos que eligieron los alumnos y el costo de respuesta por el incumplimiento en la entrega o entrega incompleta de las tareas solicitadas; se establecieron 80 tareas grupales como mínimo para el acceso a los reforzadores grupales acordados. Cada alumno debía entregar cuatro tareas en el periodo solicitado, y como mínimo tres para acceder al reforzador positivo. Los resultados indican que el promedio de entrega en la línea base fue de 76.5 tareas grupales, y en la fase de tratamiento el promedio de entrega fue de 91.28; según la prueba estadística no paramétrica PEM se obtuvo una efectividad del 85.75%, y según la prueba estadística no paramétrica NAP se obtuvo una $p = 0.0112$. Se concluye que el tratamiento fue efectivo y tuvo diferencias estadísticamente significativas.

Palabras Clave:

tareas escolares, economía de fichas, costo de respuesta, grupo, reforzador.

INCREASE IN THE DELIVERY OF SCHOOL ASSIGNMENTS THROUGH THE GRUPAL ECONOMY OF TOKENS

ABSTRACT

This work sought to increase the delivery of homework in a group of primary school sixth graders from a private school, aged 11-12 years, in the subject of English. For this, we used a group token economy in which we used positive reinforcers chosen by the students themselves and the cost of response for non-delivery or incomplete delivery of the requested tasks; we established at least 80 group tasks for access to the agreed-upon group reinforcers. Each student had to hand in 4 tasks in the requested period, and at least 3 to access the positive reinforcer. The results indicate that the average delivery in the baseline was 76.5 group tasks, and in the treatment phase the average delivery was 91.28; according to the non-parametric statistical test PEM, an effectiveness of 85.75% was obtained; and according to the non-parametric statistical test NAP a $p = 0.0112$ was obtained. It is concluded that the treatment was effective and had statistically significant differences.

Keywords:

homework, token economy, response cost, group, positive reinforcement

BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 7 de febrero de 2020 | Aceptado: 8 de Junio de 2020 | Publicado en línea: Julio-Diciembre de 2020 |

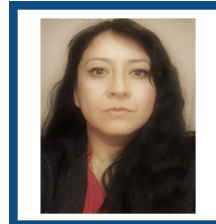
AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL**INCREMENTO EN LA ENTREGA DE TAREAS ESCOLARES
POR MEDIO DE LA ECONOMÍA DE FICHAS GRUPAL**

José Gonzalo Amador Salinas, Virginia González Rivera
y Pamela Luna Ojeda
Instituto Politécnico Nacional
México



José Gonzalo Amador Salinas
Instituto Politécnico Nacional
Correo: gamadors@ipn.mx

Licenciado en Psicología, maestro en Ciencias, especialidad en Sociología Educativa. Se ha desempeñado laboralmente en el DIF Estado de México, como docente en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás (tiempo completo, titular C); ha sido jefe del Departamento de Innovación Educativa (2009-2016) y jefe del Departamento de Psicología (2019 a la fecha) en el CICS UST; ha dirigido diferentes proyectos de investigación.



Virginia González Rivera
Instituto Politécnico Nacional
Correo: vicky_gori@live.com

Licenciada en Psicología, profesora titular C del Instituto Politécnico Nacional, Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (IPN CICS UST), en nivel superior de la carrera de Psicología, Integrante de la Academia Científico Básica. Ha trabajado en el Instituto Mexicano del Seguro social como Psicóloga en fomento a la salud. Trabajó en el Instituto Nacional de Pediatría en el Departamento de Epidemiología y Salud Comunitaria.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

José Gonzalo Amador Salinas elaboró el marco teórico, propuesta de método, análisis estadístico, discusión y referencias. | Virginia González Rivera estuvo a cargo de la revisión del manuscrito, propuesta de método y propuesta de análisis estadístico. | Pamela Luna Ojeda participó con la idea original del tema, revisión del manuscrito, aplicación del método y captura de resultados.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a las autoridades de la escuela primaria por las facilidades otorgadas para trabajar en sus instalaciones y con los alumnos. Este trabajo es producto del seminario Análisis Conductual Aplicado (ACA), que se imparte en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, en la modalidad b-learning, con la opción de actualización y/o titulación.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Instituto Politécnico Nacional



Copyright: © 2020 Amador-Salinas, J.G.; González-Rivera, V. & Luna-Ojeda, P.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus autores con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia a la [Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social](https://doi.org/10.24068/revista.digital.internacional.de.psicologia.y.ciencia.social) y a sus autores.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|----------------------------|------------|
| INTRODUCCIÓN | 375 |
| MÉTODO | 376 |
| Participantes, 376 | |
| Materiales, 376 | |
| Procedimiento, 376 | |
| Mediciones, 377 | |
| Análisis estadísticos, 377 | |
| RESULTADOS | 377 |
| DISCUSIÓN | 378 |
| CONCLUSIONES | 379 |
| REFERENCIAS | 380 |

INTRODUCCIÓN

Según Varela y Álvarez (1991), la escuela primaria fue creada a principios del siglo XX, es decir, con sus características principales como ser obligatoria, gratuita, regulada por el Estado (que establece los conocimientos a enseñar) con profesores como funcionarios del gobierno y con técnicas de enseñanza propias, tiempo y espacio determinado y el establecimiento de grados académicos.

Durante este tiempo las cosas han cambiado; por ejemplo, el mobiliario, la gestión escolar (organización de profesores en academias), el uso de diferentes herramientas (la planeación didáctica, métodos y estrategias de enseñanza, técnicas de aprendizaje, etcétera), uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los profesionales relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje (pedagogos, psicólogos, educadores, etcétera).

Sin embargo un elemento recurrente en la vida escolar es el uso de las tareas escolares como herramienta de aprendizaje en la que el profesor asigna a los alumnos una serie de actividades para solucionar problemas de los temas tratados en la clase (Montuy, 2012), en general las tareas escolares se resuelven fuera de la escuela, sobre todo en el hogar, para que el alumno repase lo aprendido; precisamente en un estudio de Baltaoğlu, Sucuoğlu y Öztürk (2017) se encuestó a 56 profesores acerca de las tareas escolares; se concluyó que eran necesarias para que los alumnos repasaran y reforzaran sus aprendizajes, pero también para que adquirieran responsabilidad; sin embargo indicaron que el exceso de tareas escolares podía producir frustración, desmotivación y problemas de autoestima. Quizá la opinión más trascendente es que a los profesores no se les enseña la cantidad de tareas escolares que deben asignar porque es un conocimiento que se adquiere en la práctica.

Algunos elementos importantes de las tareas escolares para Parra (2017) son que las tareas escolares pueden diferir por su finalidad (repaso, práctica, integración de conocimientos, creación de hábito o como castigo), dificultad (simples o complejas), cantidad (número de actividades), por su grado de elección, tiempo de entrega y por el contexto en que se recomienda que debe hacerse (biblioteca, museo, etcétera); por último, las tareas escolares necesitan una retroalimentación o calificación (Bryan y Nelson, 1994).

Lo anterior ha generado una serie de opiniones sobre la utilidad de las tareas escolares; algunos argumen-

tan que son necesarias y mejoran el aprendizaje de los alumnos (Montuy, 2012; Portilla, 2017; Mathus y Pérez, 2017; González y Reparaz, 2011; Baltaoğlu, Sucuoğlu, y Öztürk, 2017; Deveci y Onder, 2013); otros opinan que sólo son una carga de trabajo que termina siendo resuelta por otras personas (padres, hermanos, amigos, etcétera) y que el tiempo dedicado a la solución de las tareas escolares no está ligada con el rendimiento escolar (OCDE, 2014; Uzun, Bütüner y Yiğit, 2010; Özgün-Koca y Şen, 2002 citados en Deveci y Onder, 2013) o que hay otros deberes que impactan más en el aprendizaje de los estudiantes (actividades lúdicas y recreativas, ejercicio, de salud, etcétera) (Ortiz, 2017), y que si las tareas escolares están relacionadas con los temas vistos en clase aumentarán el éxito de los alumnos (Deveci y Onder, 2013).

Esto evidencia que en México el tiempo dedicado a desarrollar las tareas escolares es de casi 6.3 horas a la semana (OCDE, 2014), y que los padres con más alto nivel educativo pasan más horas ayudando en las tareas escolares a sus hijos (Mathus y Pérez, 2017). Relacionado con lo anterior, en un estudio de Cooper, Jackson, Nye, y Lindsay (2001) en el que se buscaba establecer el efecto de las tareas escolares en el rendimiento académico de los alumnos, donde participaron 28 profesores y 438 estudiantes y sus padres, los investigadores encontraron que la participación con actitudes positivas de los padres en las tareas escolares fue un buen predictor de éxito en las calificaciones, y que el apoyo de los padres a las conductas autónomas de los estudiantes estaba relacionada con el éxito de los alumnos en los siguientes grados escolares.

Sin embargo, en el sistema educativo mexicano las tareas escolares suelen variar en cantidad (número de tareas) y dificultad (laboriosidad y tiempo utilizado en su solución); es necesario tener en cuenta que su desarrollo impacta de modo directo en la calificación obtenida por los alumnos, porque en general tiene asignado un índice de la evaluación en los diferentes periodos escolares (González, 2003); además hay estudios como el de Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández y Marisela (2007), quienes aplicaron una serie de encuestas dirigidas a los estudiantes, maestros y alumnos a nivel nacional; sus resultados indican que el cumplimiento de tareas escolares favorece de modo positivo el aprendizaje. Por lo anterior (las tareas escolares favorecen el repaso de temas, refuerza el aprendizaje, genera responsabilidad, etcétera) es importante establecer la manera de incrementar la conclusión y entrega de tareas escolares por medio de actividades que también mejoren la relación entre los estudiantes y sus padres en el desarrollo de las tareas.

Una manera de incrementar la entrega de las tareas escolares es el uso de las técnicas de modificación con-

ductual; por ejemplo, la economía de fichas es un procedimiento enfocado a establecer un control estricto en determinado ambiente (manejo de variables que influyan en una conducta), para así controlar la conducta de una persona o de un grupo (Ospina, 2003; Soler, Herrera, Buitrago, y Barón, 2009; Aguilar y Navarro, 2008; Montgomery, 2011; Acevedo et al., 2006; Roales y Fernández, 1986; Anzures, 1976; Guerra, Campaña, Fredes, y Gutiérrez, 2011).

La economía de fichas es una técnica de modificación conductual basada sobre todo en el reforzador positivo; en este procedimiento conductual se entrega una ficha o tarjeta a la persona que está en el programa, por hacer la conducta establecida previamente (reforzamiento directo y contingente); estas fichas o tarjetas pueden ser canjeadas por reforzadores tangibles acordados. La técnica puede ser sencilla, es decir, una conducta, una tarjeta y un reforzador; o puede ser más compleja: varias conductas, varias tarjetas con diferentes valores y varios reforzadores. Por lo demás, la técnica ha sido utilizada en diferentes contextos, con diferentes conductas y de manera individual y grupal, obteniendo resultados muy favorables (Martin y Pear, 2008; Barraca, 2014; Olivares y Méndez, 2010; Labrador, 2008; Juárez, 2015; Ayllon y Azrin, 1974; Martínez, 1978; Crespo, 1998; Meyerson, Ker, y Michael, 1977; Patterson, 1998; Ramírez, 2015; Walker y Shea, 2002).

Es importante aclarar que para que este sistema funcione, previa y concertadamente se debe fijar el valor de intercambio de las fichas y de las conductas que van a ser premiadas. Para Rimm y Masters (1980) hay riesgos al terminar de manera abrupta estos programas, porque mantener los nuevos patrones de conducta dependerá sólo de las contingencias naturales o de los reforzadores sociales; por eso la importancia de diseñar de modo adecuado la fase de retirada del tratamiento para obtener su máximo provecho.

De igual manera Alvord y Cheney (1998) indican que entre las ventajas que ofrece una economía de fichas es que los padres y maestros comienzan a reaccionar de manera más objetiva, más consistente y menos emocional frente al comportamiento de los hijos o alumnos. Los regaños en la casa o en la escuela se reducen de manera notable y con frecuencia la economía desarrolla de modo colateral una mayor comunicación entre los miembros de la familia o del salón de clase.

Adicionalmente a lo establecido en la técnica de economía de fichas, es necesario definir las consecuencias de no cumplir con lo establecido porque representa una pérdida del reforzador positivo, conocido como "coste de respuesta" (Serrano, Guidi, y Alda, 2013; Pineda, López, Torres, y Romano, 2007), el cual consiste en un castigo que aplican los tutores o monitores (Ramírez, 2015).

Así, el objetivo de este trabajo fue incrementar la entrega de tareas escolares en un grupo de sexto grado de primaria pertenecientes a una escuela privada (nivel socioeconómico medio), de entre 11 y 12 años de edad en la asignatura de inglés. Esperamos encontrar un aumento significativo en la entrega de tareas.

MÉTODO

Participantes

El programa fue aplicado a un grupo de 25 alumnos de sexto grado de primaria, pertenecientes a una escuela privada (nivel socioeconómico medio), de entre 11 y 12 años de edad, 18 mujeres y siete hombres (correspondientes a un índice de 72 y 28% respectivamente); el grupo pertenecía a un nivel intermedio en la asignatura de inglés (con habilidades de "regulares" a "buenas" en el idioma). Con frecuencia presentaban problemas de cumplimiento de entrega de actividades en clase y tareas escolares. El método de muestreo elegido fue por conveniencia, por ser un grupo ya conformado. Los estudiantes fueron informados de las características del programa y de que su participación debía ser voluntaria; de la misma manera se les mencionó que el programa era gratuito y que podían dejar de participar en cualquier momento; por último se les dijo que podían usar un seudónimo para no usar sus nombres reales.

Materiales

Se usaron lápices, plumas, plumones de colores, hojas blancas, hojas de rotafolio, pizarrón, 100 fichas durables de madera con forma de corazón.

Procedimiento

Este trabajo es cuantitativo, con un diseño experimental $N = 1$, tipo A-B, y un muestreo por conveniencia. La variable independiente fue el programa de modificación de conducta conformado por una economía de fichas (individual y grupal) y el costo de respuesta; mientras que la variable dependiente fue el número de tareas escolares entregadas por el estudiante. De modo operacional, cada que un alumno entregaba a la profesora su tarea completa en el día señalado obtenía su calificación y una ficha (economía de fichas); de manera individual debía obtener al menos tres fichas (en cuatro días), y de manera grupal se debía cumplir con 80 como mínimo (en cuatro días). Cada que un alumno obtenía menos de tres fichas no podía acceder al reforzador positivo (costo de respuesta), y cada que el grupo no reuniera las 80 tareas, no podían acceder al reforzador positivo. El reforzador positivo se

definió como la consecuencia que obtenían los alumnos por la conducta de entregar sus tareas escolares; las consecuencias podían ser ver una película, participar en juegos de mesa, salir a jugar al patio, reproducir música en el salón de clases, usar aparatos electrónicos, o ir a la sala de cómputo durante dos horas los viernes.

Primero se elaboró una línea base del cumplimiento de tareas de cada uno de los alumnos para comparar los resultados posteriores a la aplicación. Una vez hecha la línea base, se habló con los alumnos acerca de la técnica; se les explicó con detalle cada una de las reglas para la obtención de las fichas y se establecieron los premios, entre los cuales podrían elegir de manera grupal.

Una vez explicadas las reglas, revisadas y consensados los premios, se procedió a la aplicación de la técnica, misma que se hizo de martes a viernes, contabilizándose las tareas asignadas de lunes a jueves; es decir, el martes se otorgaba una ficha si se había cumplido con la tarea asignada el lunes, el miércoles si se cumplió con la del martes, y así consecutivamente; de este modo, el viernes debían haber cumplido con un máximo de cuatro tareas por alumno. La aplicación de la técnica se efectuó durante el último periodo del ciclo escolar 2017-2018, mismo que tuvo una duración de siete semanas.

De manera diaria (martes a viernes) se revisaron al inicio de la clase las tareas de cada uno de los alumnos; por número de lista cada uno pasaba con su libreta de tareas con la profesora de la asignatura de inglés; en caso de haber cumplido con la tarea, la profesora le entregaba una ficha, al mismo tiempo que la marcaba en las hojas de registro correspondientes; en caso contrario no se entregaba ninguna ficha, y de igual modo se hacía una anotación en las hojas de registro. La tabla con los resultados (hojas de registro) se colocaba al frente del salón al final de cada clase, para que los estudiantes observaran sus propios avances. El recuento de los resultados se hacía de manera diaria y semanal por grupo y por alumno. Los viernes, al haber obtenido por lo menos 80 fichas de manera grupal y tres de manera individual, se hacían acreedores a disfrutar de la actividad que habían elegido previamente.

Debido a que el objetivo era incrementar el índice de cumplimiento en los alumnos con más problemas y no sólo mantener el de los que cumplían con regularidad, los alumnos que recibían menos de tres fichas por semana no podían gozar del reforzador acordado (costo de respuesta), por lo que debían quedarse en el salón de clase a efectuar otras actividades.

Mediciones

Para el desarrollo del programa se utilizaron formatos de registro de frecuencia de cada una de las tareas entrega-

das de manera grupal e individual; en estos registros se incluían columnas de cada uno de los días de la semana (lunes a viernes), una columna con el total de tareas efectuadas por estudiante y otra columna con el total grupal, y filas con los seudónimos de cada uno de los estudiantes. Asimismo se utilizó una hoja de control de las fichas, en la que se estableció el sistema de precios y los reforzadores disponibles. Los instrumentos, al ser registros de frecuencia, no necesitaron ser validados.

Análisis estadísticos

El análisis estadístico propuesto para la comparación de los resultados fue la utilización del porcentajes que exceden la mediana PEM, que es una fórmula estadística no paramétrica para medir la efectividad del diseño (Sanz y García, 2015), y la prueba estadística no paramétrica no solapamiento de todos los pares NAP, que se utiliza para verificar si se ha cumplido o no la hipótesis de trabajo (Vannest, Parker, Gonen y Adiguzel, 2016). Como consideraciones éticas se consideró el anonimato de los participantes y la escuela, no se manejaron datos personales como nombres completos, direcciones, etcétera, se les explicó el programa propuesto a detalle y fueron libres de elegir si aceptaban participar en el programa o no; la profesora fue enterada a detalle del programa y decidió participar de manera voluntaria; por último, a los padres se les explicó el procedimiento propuesto y otorgaron su consentimiento para el desarrollo del programa.

RESULTADOS

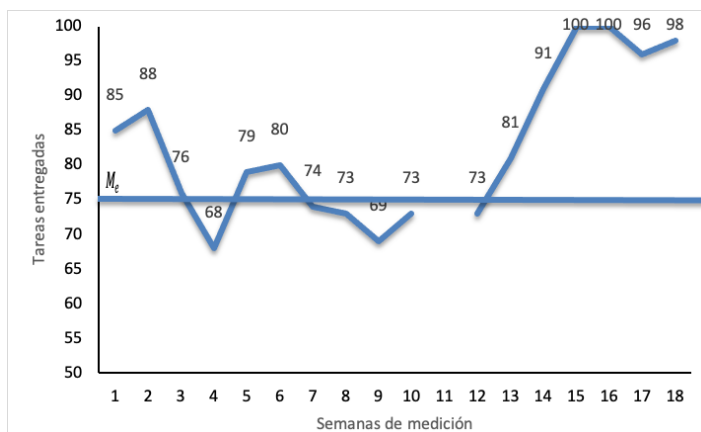
En la medición de la línea base se consideraron 10 semanas, de las cuales, en la semana uno se entregaron 85 tareas; en la semana dos se entregaron 88 tareas; en la semana tres se entregaron 76; en la semana cuatro se entregaron 68; en la semana cinco se entregaron 79 tareas; en la semana seis se entregaron 80 tareas; en la semana siete se entregaron 74 tareas; en la semana ocho se entregaron 73 tareas; en la semana nueve se entregaron 69 tareas, y en la semana 10 se entregaron 73 tareas; el promedio total fue de 76.5 tareas y la mediana fue 75 (tabla 1 y figura 1).

Tabla 1.

Total de tareas escolares entregadas durante la línea base y el tratamiento.

| SEMANA | NÚMERO DE TAREAS LÍNEA BASE | SEMANA | NÚMERO DE TAREAS TRATAMIENTO |
|--------|-----------------------------|--------|------------------------------|
| 1 | 85 | 1 | 73 |
| 2 | 88 | 2 | 81 |
| 3 | 76 | 3 | 91 |
| 4 | 68 | 4 | 100 |
| 5 | 79 | 5 | 100 |
| 6 | 80 | 6 | 96 |
| 7 | 74 | 7 | 98 |
| 8 | 73 | | |
| 9 | 69 | | |
| 10 | 73 | | |
| | \bar{X} 76.5 | | \bar{X} 91.28 |
| | M_e 75 | | M_e 96 |

Se aprecia el total de tareas escolares entregadas durante la línea base y el número de tareas entregadas durante el tratamiento

**Figura 1.**

Comparación de la línea base y el tratamiento.

Por otro lado, en la fase de implementación del tratamiento se midieron siete semanas, en las cuales los resultados fueron: en la semana uno se entregaron 73 tareas; en la semana dos se entregaron 81 tareas; en la semana tres se entregaron 91 tareas; en la semana cuatro se entregaron 100 tareas; en la semana cinco se entregaron 100 tareas; en la semana seis se entregaron 96 tareas, y en la semana siete se entregaron 98 tareas; el promedio general de entregas fue de 91.28 tareas y la mediana fue 96 (tabla 1 y figura 1).

Al aplicar la prueba estadística PEM se obtuvo 85.71% de efectividad del tratamiento, lo que se interpreta como un tratamiento muy efectivo (Ma, 2006; Scruggs y Mastropieri 1998; citados en Sanz y García, 2015) (gráfica 1).

Para saber si las diferencias encontradas entre las fases eran significativas, se aplicó la prueba estadística no paramétrica NAP, en la cual se obtuvo un valor $Z = 2.5373$, un valor $p = 0.0112$, y un valor $NAP = 0.8714$, lo que indica que se acepta la hipótesis de trabajo.

DISCUSIÓN

En primer lugar podemos afirmar que se logró incrementar de manera significativa el número de tareas entregadas, porque al comparar la efectividad del tratamiento usando como referente la mediana obtenida en la línea base se obtuvo una efectividad de 85.71%, lo cual es considerado como una efectividad importante (Ma, 2006; Scruggs y Mastropieri 1998; citados en Sanz y García, 2015).

De la misma manera se puede mencionar que el tratamiento elegido, que consistía de una economía de fichas grupal (cumplir por lo menos con 80 tareas entregadas) y una economía de fichas individual (cumplir con al menos tres tareas entregadas), y el costo de respuestas (no poder disfrutar del reforzador positivo si no se entregaban por lo menos tres tareas de manera individual) junto con los reforzadores utilizados fue exitoso, de la misma manera que lo reportado por Soler, Herrera, Buitrago, y Barón (2009), Ramírez (2015), Aguilar y Navarro (2008), Corsi, Barrera, Flores, Perivancich, y Guerra, (2009), ya que el reforzar de modo contingente una conducta para incrementar su frecuencia y aplicar contingencias aversivas a otra conducta que se quiere disminuir, suele ser muy efectivo.

De esta manera, según la prueba estadística no paramétrica NAP el tamaño del efecto del tratamiento fue de 87% (Parker y Kimberly, 2009), es decir, 87% de las puntuaciones del tratamiento superó las puntuaciones de la línea base, lo que es consistente con lo observado en la figura 1, y se expresa como el impacto que tuvo la economía de fichas, el costo de respuesta y los reforzadores elegidos en la entrega de tareas escolares, obteniendo además una significancia importante, por lo cual se puede afirmar que los cambios observados pueden atribuirse al tratamiento aplicado.

Como tema de discusión está la cantidad de tareas escolares idóneas para los alumnos; algunos investigadores como Baltaoğlu, Sucuoğlu, y Öztürk (2017) opinan que es un tema que se aprende en el ejercicio de la profesión docente; según Vargas (2014), que busca-

ba probar el efecto de la dosificación de las tareas escolares en el rendimiento escolar en alumnos de 15 a 18 años por medio de un estudio pre experimental con pretest (sin dosificación) y posttest (con dosificación), se compararon los promedios de calificaciones obtenidas por los estudiantes; sus resultados muestran diferencias estadísticamente significativas con un aumento en el rendimiento escolar en el posttest; como punto a destacar mencionan que la dosificación de tareas implica actividades que requieran menos de seis horas para su desarrollo o no más de cinco tareas por semana. Por su parte, Vázquez, Latorre, Sierra y Liesa (2019) concluyen de manera similar, porque mencionan que cuatro horas a la semana es el tiempo necesario para que las tareas escolares tengan un buen impacto en el rendimiento académico en alumnos de primaria. En este trabajo se solicitó a los alumnos que cumplieran con la entrega de cuatro tareas a la semana, y se comprobó que lograron completar y entregar más tareas después del tratamiento; esto es congruente con Le Tendre (2005; citado por Parra, 2017), quien afirma que hay mejores resultados académicos en países en los que los profesores programan menos tareas escolares.

Otro tema de discusión es la participación de los padres al hacer las tareas escolares, ya que investigadores como Cooper, Jackson, Nye, y Lindsay (2001) indican que una actitud positiva de los padres hacia las tareas escolares tiene efectos positivos en los resultados académicos de sus hijos. Según Alvord y Cheney (1998), entre las ventajas de la administración de la economía de fichas está que los aplicadores del programa (padres y maestros) suelen reaccionar de manera más justa, estable y menos emocional frente al comportamiento de sus hijos o alumnos. Los regaños se reducen y a menudo la técnica desarrolla de modo colateral mayor comunicación entre los miembros de la familia o del salón de clase (Breyer y Allen, 1975). Al respecto se comprobó que los estudiantes mejoraron en la entrega de sus tareas escolares, por lo que se supone que mejoró la actitud de los padres respecto a los deberes de sus hijos. En posteriores investigaciones se sugiere medir esta variable.

Entre las limitaciones de este trabajo se encuentran, en primer lugar, que no se estableció el grado de dificultad de las tareas escolares que se programaban, porque sólo se implantó el número de tareas que se debía entregar; sería importante que se considerara esta variable porque la dificultad en las labores escolares podría afectar el tiempo que se dedica a su desarrollo y en consecuencia su cumplimiento o conclusión (OCDE, 2014). Por lo anterior, se sugiere que los profesores privilegien el trabajo en clase porque algunas de las actividades que solicitan

como tareas escolares bien podrían ser resueltas en el salón; de la misma manera, es importante que planeen las tareas relevantes para el aprendizaje de los estudiantes y que establezcan el grado de dificultad de las mismas por medio de rúbricas en las que puedan monitorear la dificultad de las tareas que implementan.

Otro elemento que no se consideró fue la calificación asignada a las tareas entregadas; de esta manera no se puede comparar si hubo mejoría en la calidad de las tareas escolares entregadas. Se debería contemplar que el aumento en la entrega de las tareas debería estar acompañado de una mejoría en la calidad de los trabajos entregados; de esa manera podría saberse si hay relación entre estas variables. Se sabe que la calidad y efectividad de las tareas escolares aumenta cuando hay retroalimentación del profesor, cuando se regresan de manera rápida y cuando están relacionadas con los temas revisados en clase (Redding, 2002). Además, según Rosário et al. (2015), las mejores prácticas de seguimiento de las tareas escolares son las preguntas respecto a la tarea, pasar al alumno al pizarrón y recoger y calificar las tareas, porque como comprobaron en su estudio, efectuar estas prácticas mejora el rendimiento de los alumnos.

De igual manera, no se obtuvo el promedio de calificaciones de los alumnos previo a la aplicación del tratamiento conductual, y no se registró el promedio del rendimiento académico posterior al tratamiento, por lo que no se puede comparar el efecto del tratamiento en el rendimiento escolar; sin embargo, hay estudios como el de Cooper, Lindsay, Nye, y Greathouse (1998) indican que hay correlación positiva entre la cantidad de tareas completadas y el rendimiento escolar, por lo que se puede establecer que el programa de intervención elegido pudo mejorar el rendimiento académico de los alumnos, porque el programa buscaba incrementar el número de tareas completas que entregaba el estudiante.

CONCLUSIONES

El tratamiento establecido para incrementar la entrega de tareas escolares, basado en la economía de fichas y el costo de respuesta, fue efectivo en el incremento de la entrega de éstas (y en el decremento de la no entrega o entrega incompleta), porque como se constató, el promedio en la fase de línea base fue menor al promedio de la fase de intervención. Por lo cual se comprueba que establecer las reglas de la economía de fichas, permitir que los alumnos elijan los reforzadores, entregar las fichas de manera contingente con la conducta que se busca incrementar, es fundamental para el incremento de la entrega

de las tareas, junto con la publicación de las tareas elaboradas y el apoyo grupal para lograr los reforzamientos.

Se concluye también que es importante que los profesores dosifiquen las tareas escolares, y que un criterio válido para lo anterior es que el desarrollo de estas actividades no sea mayor a cuatro horas a la semana o que el número de actividades que asignan los profesores sea una tarea por día cuando ésta tiene un grado considerable de dificultad. Al dosificar las tareas escolares los profesores alientan el cumplimiento de los deberes, la motivación y la orientación al logro; sin embargo, es necesario establecer que estos criterios que estamos mencionando son diferentes en la educación primaria, en secundaria y preparatoria.

Otra conclusión es que los programas de intervención conductual pueden ayudar a mejorar la interacción entre los padres e hijos, o maestros y alumnos, respecto a las actividades escolares que se hacen en casa y que entregan en la escuela, porque se establece una serie de reglas claras, y al establecer los reforzadores que podrían obtenerse por el cumplimiento de las reglas, funciona como una motivación que impacta la actitud de los estudiantes y beneficia la actitud de padres y profesores, quienes tienen más oportunidad de elogiar las conductas de responsabilidad, cumplimiento y mejora de calificaciones.

Otro aspecto a destacar es que la aplicación del programa de intervención de manera individual y grupal fomenta tanto la motivación individual para lograr el criterio de ejecución establecido para el acceso al reforzador, como la cooperación grupal para lograr el reforzador; a su vez la combinación del reforzamiento positivo de la conducta adecuada y el castigo de las conductas no adecuadas suele ser una combinación muy efectiva en la modificación de conducta. ■

REFERENCIAS

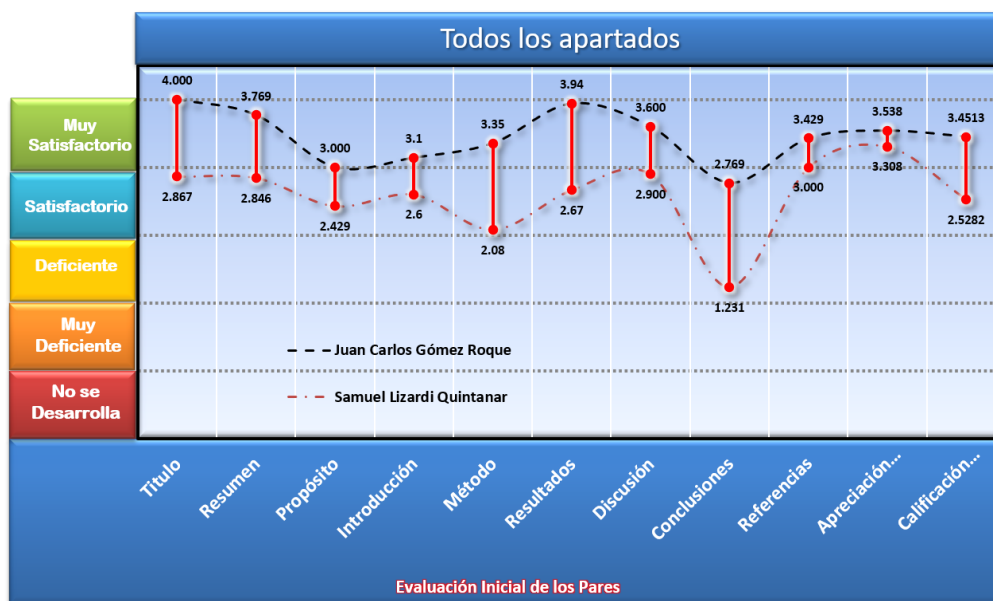
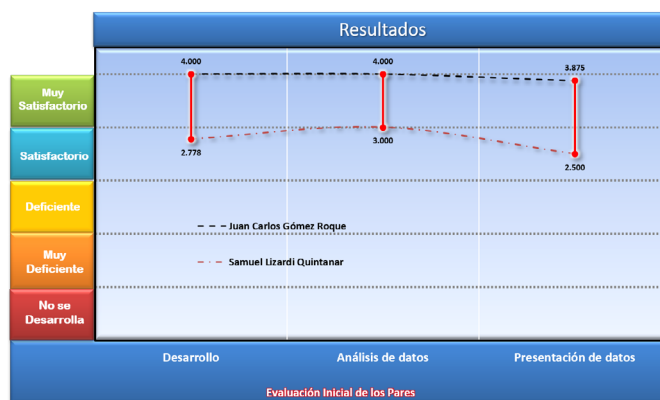
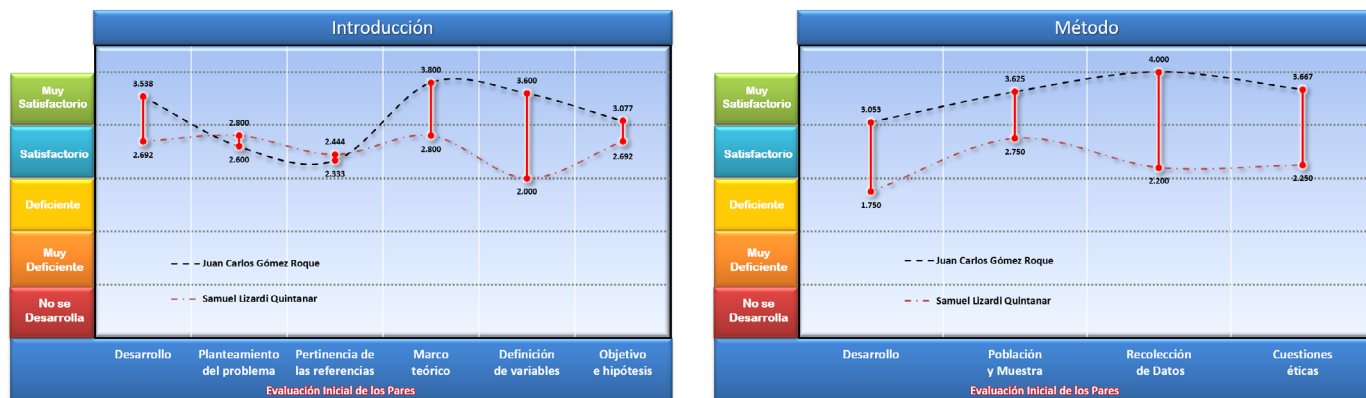
- Acevedo, F. A., Cota, S. C., Helú, F. P., Tello, d. M., Tena, L. M., & Guzmán, P. J. (2006). Aplicación de la economía de fichas en un caso de trastorno en el patrón de sueño. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 177-184.
- Aguilar, C., & Navarro, J. (2008). Análisis funcional e intervención con economía de fichas y contrato de contingencias en tres casos de conductas disruptivas en el entorno escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 133-139.
- Alvord, R. J., & Cheney, D. C. (1998). *The Home Token Economy*. Estados Unidos: Cambridge Center for Behavioral Studies.
- Anzures, R. (1976). El entrenamiento para profesionales. La economía de fichas como una solución para modificar el comportamiento en la escuela y el hogar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8(1), 31-40.
- Ayllon, T., & Azrin, N. (1974). *Economía de fichas: un sistema motivacional para la terapia y la rehabilitación*. México: Trillas.
- Backhoff, E. E., Bouzas, R. A., Contreras, C., Hernández, E., & Marisela, G. (2007). Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica. México: INNE.
- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H., & Öztürk, N. (2017). Classroom teachers' opinions about homework's. *Journal of Education and Future*, 11, 95-109.
- Barraca, M. J. (2014). *Técnicas de modificación de conducta: una guía para su puesta en práctica*. Madrid: Síntesis.
- Breyer, N. L., & Allen, G. J. (1975). Effects of implementing a token economy on teacher attending behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 373-380.
- Bryan, T., & Nelson, C. (1994). Doing Homework: Perspectives of Elementary and Junior High School Students. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 488-499.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-199.
- Cooper, H., Lindsay, J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70-83.
- Corsi, S. E., Barrera, M. P., Flores, B. C., Perivancich, H. X., & Guerra, V. C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta pro social en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 67-76.
- Crespo, L. M. (1998). *Técnicas de modificación de conducta: guía práctica y ejercicios*. Madrid: Dykinson.
- Deveci, I., & Onder, I. (2013). The students' views related to the given homework's in the science and technology courses: a qualitative study. *Online Submission*, 3(1), 1-9.
- González, P. F., & Reparaz, A. C. (2011). La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares. La utilidad de las tareas escolares o deberes, pp. 1-28. Navarra: Universidad de Navarra.
- González, P. J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8(7), 247-258.
- Guerra, C., Campaña, M., Fredes, V., & Gutiérrez, L. (2011). Regulación de la agresividad entre preescolares mediante el entrenamiento a madres y profesoras. *Terapia Psicológica*, 29(2), 197-211.
- Juárez, D. F. (2015). *Técnicas de modificación de conducta paso a paso*. Tesis. México: UNAM.
- Labrador, E. F. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Martin, G., & Pear, J. (2008). *Modificación de conducta qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Martínez, R. M. (1978). *Entrenamiento a padres en técnicas de modificación de conducta*. Tesis. México: UNAM.
- Mathus, M. G., & Pérez, E. D. (29 de 3 de 2017). Nexos. Obtenido de Distancia por tiempos, blog de educación: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=496>.
- Meyerson, L., Ker, N., & Michael, J. (1977). Modificación de la conducta en la rehabilitación. En Bijou & Baer, *Psicología del desarrollo infantil*, vol. 2, pp. 211-233. México: Trillas.

- Montgomery, W. (2011). La economía conductual y el análisis experimental del comportamiento de consumo. *IIPSI*, 14(1), 281-292.
- Montuy, G. M. (2012). La importancia de la tarea escolar en el aprovechamiento de los alumnos de la escuela primaria. Del Carmen: Universidad Pedagógica Nacional.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014). Does homework perpetuate inequities in education. Obtenido de https://read.oecd-ilibrary.org/education/does-homework-perpetuate-inequities-in-education_5jxrhqhtx2xt-en#page1.
- Olivares, R. J., & Méndez, C. F. (2010). Técnicas de modificación de conducta, 6a. ed. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortiz, T. (2017). Los deberes en la casa: aportes de la neurociencia. En S. R. Van Grieken, P. R. Carbonell, B. J. de Ramón y B. M. Nebot. *Las tareas escolares después de la escuela*, pp. 45-56. Madrid: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Ospina, C. (2003). Implementación de un programa de economía de fichas basado en la recreación para el manejo del trastorno deficitario de la atención con hiperactividad. Comité de Investigación de Cindes.
- Parker, I. R., & Kimberly, V. (2009). An Improved Effect Size for Single-Case Research: Nonoverlap of All Pairs. *Behavior Therapy*, 40, 357-367.
- Parra, G. M. (2017). Análisis de las tareas para casa en Educación Primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracaso escolar. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Patterson, R. L. (1998). La economía de fichas. En E. V. Caballo. *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, pp. 329-348. Madrid: Siglo XXI.
- Pineda, F. L., López, R. M., Torres, G. N., & Romano, H. (2007). *Modificación de conductas problema en el niño. Programa de entrenamiento a padres*, 2a. ed. México: Trillas.
- Portilla, L. M. (2017). Las tareas escolares como herramientas para la transformación social desde el espacio familiar, pp. 1-10. San Luis Potosí: COMIE.
- Ramírez, P. M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 45-54.
- Redding, S. (2002). Familias y centros escolares. H. Walberg (ed.) y G. R. Martínez (trad.). Oviedo: Cooperativa Editorial Magisterios.
- Rimm, D. C., & Masters, J. C. (1980). *Terapia de la conducta*. México: Trillas.
- Roales, N. J., & Fernández, P. A. (1986). La economía de fichas en el tratamiento de pacientes crónicos: el papel del personal institucional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18(1), 23-41.
- Rosário, P. N., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Suárez, N., & Moreira, T. (2015). The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: a randomized-group design. *Frontiers in Psychology*, 6, 1528.
- Sanz, J., & García, V. M. (2015). Técnicas para el análisis de diseños de caso único en la práctica clínica: ejemplos de aplicación en el tratamiento de víctimas de atentados terroristas. *Clínica y Salud*, 26, 167-180. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2015.09.004>
- Serrano, T. E., Guidi, M., & Alda, D. J. (2013). ¿Es el tratamiento psicológico eficaz para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? Revisión sobre los tratamientos no farmacológicos en niños y adolescentes con TDAH. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 44(1), 44-61.
- Soler, F., Herrera, J., Buitrago, S., & Barón, L. (2009). Programa de economía de fichas en el hogar. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 373-390.
- Vannest, K. J., Parker, R. I., Gonen, O., & Adiguzel, T. (2016). Single Case Research: web based calculators for SCR analysis, 2.0. T. T. College Station (ed.) y P. P. WordPress (prod.).
- Varela, J., & Álvarez, U. F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Vargas, L. B. (2014). *Dosificación de tareas y trabajo escolar*. Tesis de grado. Quetzaltenango, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Vázquez, T. S., Latorre, C. C., Sierra, S. V., & Liesa, O. M. (2019). Percepción y valoraciones sobre las tareas escolares para casa en la etapa de Educación Primaria: la visión de los docentes y alumnos. *Avances en Supervisión Educativa* (31).
- Walker, E. J., & Shea, M. T. (2002). *Manejo conductual: un enfoque práctico para educadores*, 2a. ed. T. M. Ramos (ed.), & H. J. Nuñez (trad. México: Manual Moderno.

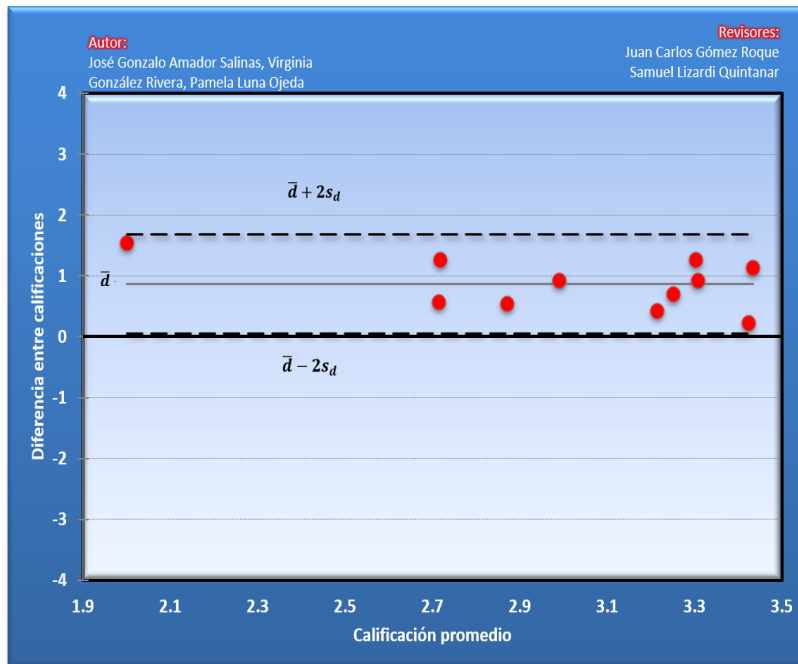


DIMENSIÓN CUANTITATIVA

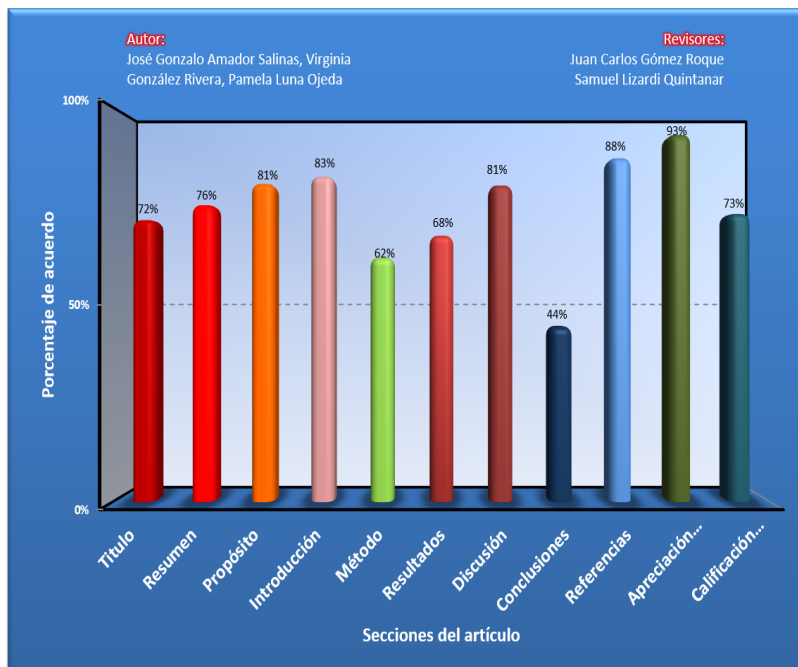
Perfil de Evaluación entre pares



Índice de Concordancia



Índice de Acuerdo



DIMENSIÓN CUALITATIVA

| Revisor 1 | Revisor 2 |
|---|---|
| Juan Carlos Gómez Roque | Samuel Lizardi Quintanar |
| Título/Autoría | |
| Cumple con las características necesarias; el título es conciso y claro y cumple con los requisitos, en cuanto a la autoría están los nombres completos y los requisitos necesarios. | El título es puntual en cuanto a contenido. |
| Resumen | |
| El resumen excede el número máximo de palabras, contiene 179 palabras, puede ser más conciso, sin embargo si aporta la información necesaria para entender claramente el objetivo, el diseño, los resultados y las conclusiones. | Reducir el tamaño del mismo. |
| Propósito del Estudio | |
| La propuesta no es novedosa, el propósito está expuesto con claridad y se entiende lo que se espera del estudio, sin embargo falta desarrollar más la hipótesis o incluir preguntas de investigación. | Se propone ahondar en las conexiones entre sus referencias, particularmente en la cuestión de modificación consuetudinal. |
| Introducción | |
| Generalmente cumple con los requisitos, sin embargo en cuanto al problema de investigación, no hay antecedentes que justifiquen la investigación del problema, la revisión toca superficialmente el problema, no hay mención de investigaciones previas, no hay teorías y opiniones con puntos de vista diversos y complementarios sobre el problema. | Trabajar mejor los conceptos con las referencias. |
| Método | |
| En la sección de participantes no se describen los procedimientos para su protección y la forma de obtención del consentimiento informado, en la sección de materiales falta desarrollar los constructos y variables, de la misma manera en esta sección no se especifica cómo se midió cada variable, tampoco se describen y ejemplifican claramente los instrumentos de medición ni técnicas de registro. | Trabajar el desarrollo de la metodología con mayor puntualidad. |
| Resultados | |
| En general cubre los requisitos satisfactoriamente. | Desarrollar los resultados de mayor manera. |

| Revisor 1 | Revisor 2 |
|---|--|
| Discusión | |
| Los resultados no se comparan con otras investigaciones. | Establecer una mayor comparativa de resultados con la literatura existente, a modo de que el trabajo se enriquezca y se permita establecer una discusión que fomente nuevas líneas de trabajo e investigación. |
| Conclusiones | |
| Falta desarrollar las conclusiones, quedan muy superficiales, solo se reportan los resultados de acuerdo a lo aplicado pero no hay comparación con investigaciones anteriores, en este apartado no se señalan deficiencias y como controlarlas o resolverlas. | Destacar las líneas que proponen y se pueden desprender de la investigación que acaban de realizar. |
| Referencias | |
| Solo 8 referencias de 39 cumplen con el requisito de estar en los últimos 5 años y las referencias no están en orden alfabético. | Revisar bibliografía más reciente |

