

[Artículo empírico]

[10.22402/j.rdipycs.unam.7.1.2021.332.68-85](https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.7.1.2021.332.68-85)

## DISMINUCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN CLASES USANDO TÉCNICAS CONDUCTUALES, DEPORTE Y MOTIVACIÓN

José Gonzalo Amador Salinas, Virginia González Rivera  
y Gisela Pérez Martínez  
Instituto Politécnico Nacional  
México

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue aplicar un tratamiento grupal conformado por el contrato de contingencias, economía de fichas y costo de respuesta para disminuir las conductas disruptivas de alumnos de secundaria, usando la actividad deportiva organizada como reforzamiento positivo. Además, se comparó el efecto de la práctica deportiva organizada en el disfrute de actividades, satisfacción de necesidades y motivación de los participantes. Se utilizó un diseño experimental N = 1 tipo A-B; en el tratamiento se emplearon las técnicas de contrato de contingencias, economía de fichas y costo de respuesta para la disminución de las conductas disruptivas (agresión física, distracción y llegar tarde al salón). Además, se usó un diseño con prueba y postprueba para comparar el efecto de la práctica de actividades deportivas organizadas en la motivación, satisfacción de necesidades básicas y el disfrute de actividades. Los resultados indican que las tres conductas disruptivas disminuyeron (agresión física  $Me = 12.5 > 1$ ; distracción  $Me = 39.5 > 8$ ; llegar tarde  $Me = 11 > 6$ ) obteniendo en todos una diferencia significativa ( $p = 0.0143$ ). También se observó un incremento en los puntajes de los cuestionarios de motivación ( $M = 63.47 < 71.97$ ;  $p = 0.005$ ), satisfacción de necesidades básicas ( $M = 44.82 < 50.06$ ;  $p = 0.001$ ) y disfrute de actividades ( $M = 47.26 < 51.00$ ;  $p = 0.008$ ). Se concluye que la combinación de contrato de contingencias, la economía de fichas y el costo de respuesta son efectivos en la modificación de la conducta, y que las actividades físicas organizadas pueden usarse como reforzador y para aumentar la motivación.

### Palabras Clave:

adolescentes, conductas disruptivas, actividades deportivas, economía de fichas, contrato de contingencias, costo de respuesta.

## REDUCTION OF DISRUPTIVE BEHAVIORS IN CLASSES USING BEHAVIORAL TECHNIQUES, SPORTS AND MOTIVATION

### ABSTRACT

The objective of this research has been to analyze how disruptive behaviors of high school students decrease, using organized sports activity as positive reinforcement and observing the impact of these activities on their motivation and enjoyment of physical activities through organized sports. It was used an experimental design N = 1 type A-B, in the treatment used the techniques of contingency contract, token economy and response cost for the decrease of disruptive behaviors (physical aggression, distraction and arriving late to the classroom). In addition, a design with pre-test and post-test was used to compare the effect of the practice of organized sports activities on motivation, satisfaction of basic needs and enjoyment of activities. The results indicate that the three disruptive behaviors decreased (physical aggression  $Me = 12.5 > 1$ ; distraction  $Me = 39.5 > 8$ ; arriving late  $Me = 11 > 6$ ) obtaining in all a significant difference ( $p = 0.0143$ ). An increase was also observed in the scores of the motivation questionnaires ( $M = 63.47 < 71.97$ ;  $p = 0.005$ ), satisfaction of basic needs ( $M = 44.82 < 50.06$ ;  $p = 0.001$ ), and enjoyment of activities ( $M = 47.26 < 51.00$ ;  $p = 0.008$ ). It is concluded that the combination of contingency contract, token economy, and response cost are effective in modifying behavior, and that organized physical activities can be used as reinforcers and to increase motivation.

### Keywords:

adolescents, disruptive behavior, sport activities, token economy, contingency contract, response cost.

### BITÁCORA DEL ARTÍCULO:

| Recibido: 9 de Septiembre de 2020 | Aceptado: 07 enero de 2021 | Publicado en línea: Enero - Junio de 2021 |

## AUTORÍA Y DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

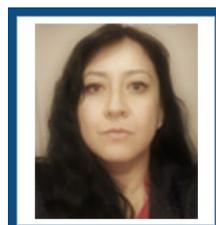
DISMINUCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN CLASES USANDO  
TÉCNICAS CONDUCTUALES, DEPORTE Y MOTIVACIÓN

José Gonzalo Amador Salinas, Virginia González Rivera  
y Gisela Pérez Martínez  
Instituto Politécnico Nacional  
México



José Gonzalo Amador Salinas  
Instituto Politécnico Nacional  
Correo: [gamadors@ipn.mx](mailto:gamadors@ipn.mx)

Licenciado en Psicología por la FES Iztacala UNAM. Maestro en Ciencias con especialidad en Sociología Educativa por el ICyTEG. Se ha desempeñado laboralmente en el DIF Estado de México y como docente en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás con tiempo completo, y categoría titular C. Se ha desempeñado como jefe del Departamento de Innovación Educativa (2009-2016) y jefe del Departamento de Psicología del 2019 a la fecha en el CICS UST.



Virginia González Rivera  
Instituto Politécnico Nacional  
Correo: [vicky\\_gori@live.com.mx](mailto:vicky_gori@live.com.mx)

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, es integrante de la Academia Científico-Básica. Su experiencia laboral ha sido en el Instituto Mexicano del Seguro social como Psicóloga en fomento a la salud y 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. | Gisela Pérez Martínez 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 secundaria por las facilidades otorgadas para la realización de este trabajo. Este trabajo es producto del seminario de titulación Análisis Conductual Aplicado, que se imparte en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás del IPN, en modalidad b-learning con la opción de actualización o titulación.

DATOS DE FILIACIÓN DE LOS AUTORES

Instituto Politécnico Nacional, Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás



Copyright: © 2020 Amador-Salinas, J.; González-Rivera, V.; & Pérez-Martínez, G.

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/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 autoras 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 autoras.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>MÉTODO</b>	<b>26</b>
Participantes, 26	
Materiales, 26	
<b>PROCEDIMIENTO</b>	<b>26</b>
Mediciones, 27	
<b>ANÁLISIS ESTADÍSTICOS</b>	<b>28</b>
<b>RESULTADOS</b>	<b>28</b>
<b>DISCUSIÓN</b>	<b>29</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>30</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>30</b>

El sistema educativo mexicano está dividido en educación básica obligatoria: preescolar, primaria, secundaria y media superior (Universia, 2019; SITEAL, 2018; Pacheco, Eulogio, Tejero y González, 2018). Uno de los factores comunes en todos los niveles de la educación básica son los problemas de conducta. Según Valencia y Andrade (2005), en países como India se reportó que 45,60% de los niños presentaban problemas de conducta; también indican que en Uruguay los problemas de conducta fueron alrededor de 53% y en Chile se calcula que es de 15% (Ramírez, 2018; Valencia y Andrade, 2005).

Según Oliva, Rivera, González y León (2009), en México los problemas de conducta en los adolescentes mexicanos fueron alrededor de 40%. Por su parte, Valencia y Andrade (2005) indican que los profesores mexicanos de educación básica reportaron conductas problemáticas en alumnos, como agresividad física, responder de manera desafiante, altanería, agresión verbal, malas palabras, indisciplina, desobediencia y el no llevar tareas.

En otro estudio con adolescentes mexicanos, Caraveo, Colmenares y Martínez (2002) mencionan que los problemas de conducta detectados en estudiantes fueron inquietud, irritabilidad, nerviosismo, déficit de atención, desobediencia y explosividad, lo que es similar a lo reportado por Rabadán y Giménez (2012) y por Betancourt y Andrade (2011).

Por su parte, Pineda, López, Torres y Romano (2007) mencionan que los problemas de conducta pueden dividirse en carencias conductuales, como falta de orden, problemas de alimentación, falta de aseo, problemas en el sueño, problemas en el estudio, falta de cooperación; también se pueden considerar un problema por sus excesos, como hiperactividad, impulsividad, berrinches, negativismo, destructividad, robo, y agresiones físicas y verbales.

Respecto a la conductas disruptivas, Oliva, et al. (2009) indican que la conducta problemática más frecuente en estudiantes de secundaria fue la agresividad, seguida de problemas sociales y romper las reglas. Estas conductas afectan el rendimiento académico de los estudiantes y la enseñanza de los docentes (McKissick, Hawkins, Lentz, Hailley y McGuire, 2010).

De acuerdo con esta información, es importante la intervención en las conductas disruptivas; para ello existen diferentes técnicas de manejo conductual para disminuir los excesos, como el costo de respuesta, que es una forma de castigo negativo (Cooper, Heron y Heward, 2020) en el que se establece contingencia entre una respuesta (conducta disruptiva), a la que le sigue de manera

inmediata la retirada de un estímulo (que refuerza la conducta), obteniendo como resultado una disminución en la frecuencia de la conducta o conductas similares (Ramírez, 2015; Serrano, Guidi y Alda, 2013; Pineda, López, Torres y Romano, 2007; Delgado, 2014; Ribes, 1974); es usado para el tratamiento de conductas agresivas o autolesivas (Delgado, 2014); también se usa junto con la economía de fichas mostrando efectividad en su aplicación individual o grupal (Jowett, Dozier y Payne, 2016; Eluri, Andrade, Trevino y Mahmoud, 2016).

Cuando se interviene con conductas disruptivas, es importante definir y promover las conductas adaptativas o prosociales para mejorar el ambiente escolar y la interacción social en el grupo. Unas técnicas de manejo conductual que se utilizan para incrementar las conductas adaptativas o prosociales son la economía de fichas y el contrato de contingencias.

En la economía de fichas se entrega una “ficha” o “tarjeta” por la emisión de la conducta adecuada; esa ficha puede ser canjeada por el reforzador positivo acordado antes de la implementación del programa; es necesario aclarar que el programa de la economía de fichas puede ser sencillo (una conducta, una ficha y un reforzador), o puede ser más complejo (varias fichas con diferentes valores, diferentes conductas, diferentes reforzadores y varios participantes); de cualquier manera, la técnica ha demostrado ser efectiva en diferentes contextos y con conductas variadas (Amador, González y Luna, 2020; Sleiman, Betz, Rey y Blackman, 2020; Gutierrez, Reeve, Vladescu, DeBar y Giannakakos, 2020; Roman, 2019; Hine, Ardoin y Call, 2018; Bados y García, 2011; Peñafiel y Serrano, 2010; Juárez, 2015; Ramírez, 2015; Barraca, 2014; Olivares y Méndez, 2010; Martin y Pear, 2008; Labrador, 2008; Walker y Shea, 2002; Crespo, 1998; Martínez, 1978; Patterson, 1998; Meyerson, Ker y Michael, 1977; Ayllon y Azrin, 1974). La economía de fichas es considerada como un estudio aplicado actual que ofrece oportunidad de desarrollar investigación (Hackenberg, 2018).

Por su parte, el contrato de contingencias es una gestión de las contingencias (Edgemon, et al., 2020) que consiste en un acuerdo escrito en el cual se establecen las conductas que se reforzarán positivamente y el reforzador que se otorgará; es importante que se establezcan las consecuencias de no efectuar las conductas establecidas. El contrato es negociado por los padres, profesores o cualquier persona que aplique las consecuencias del contrato y la persona que recibirá el tratamiento (Bados y García, 2011; Rey, 2006; Aguilar y Navarro, 2008; Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012). Se ha reportado que el

contrato de contingencias es efectivo (Budworth, et al., 2019; Mruzek, Cohen y Smith, 2007).

Domínguez y Pino (2008) consideran que los tratamientos en que participa la mayoría de los alumnos involucrados en el ambiente escolar son más efectivos que el tratamiento individualizado, ya sea a la víctima o al agresor (Corsi, Montes, Flores, Perivancich y Guerra, 2015).

Es oportuno mencionar que un reforzador positivo que se puede usar de manera práctica en las escuelas es la actividad física practicando actividades deportivas organizadas, porque se le considera una actividad lúdica y anhelada que mejora el autocontrol de los adolescentes (Carrillo, 2015). Además, algunos efectos de los sistemas de reforzamiento es que incrementan la motivación (Martínez, 2013) tanto intrínseca (gusto por hacer las actividades) como extrínseca, que está orientada a lograr un objetivo (Stover, Bruno, Uriel y Fernández, 2017).

Es importante indicar que, según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición ENSANUT (2016, 2018), 82.8% de los habitantes ente 10 y 14 no realiza actividad física adecuada. Otro dato importante que refiere la encuesta es que se registró un incremento de sobrepeso y obesidad en los adolescentes mexicanos que viven en la ciudad (36.3% < 39.7%); lo anterior es un indicador de lo oportuno que es incrementar la actividad física organizada de los adolescentes.

Por lo expuesto, el objetivo de este trabajo fue aplicar un tratamiento grupal conformado por el contrato de contingencias, economía de fichas y costo de respuesta para disminuir las conductas disruptivas de alumnos de secundaria, utilizando la actividad deportiva organizada como reforzamiento positivo. Además, se comparó el efecto de la práctica deportiva organizada en el disfrute de actividades, satisfacción de necesidades y motivación de los participantes.

## MÉTODO

### Participantes

En el estudio se incluyeron 34 adolescentes (20 hombres y 14 mujeres), quienes al momento del estudio tenían una media de 13 años de edad y cursaban el tercer grado en una secundaria técnica del Estado de México en el turno matutino. La muestra fue elegida con un muestreo por conveniencia porque el director de la secundaria, cuando se le explicó el proyecto de investigación, solicitó que se interviniera en el grupo con más problemas de conducta, el cual no había recibido una atención profesional como grupo; se acordó que se tomaría la clase de "educación física" para que la investigadora impartiera las actividades deportivas

previstas en el plan de intervención (actividades lúdicas, acondicionamiento físico, comunicación, seguimiento de instrucciones, coordinación, concentración y autonomía, trabajo en equipo y manejo de emociones).

Otra característica de los estudiantes es que pertenecían a un nivel socioeconómico medio-bajo; la mayoría reportó que ambos padres trabajaban y que por las tardes permanecían solos en casa durante varias horas. A los estudiantes se les invitó a participar en el estudio y se les explicaron las características del programa, como la economía de fichas, el contrato de contingencias y que, de cumplir con las especificaciones, podrían participar en las clases de educación física. Todos aceptaron participar de manera voluntaria y a los padres se les solicitó que firmaran un permiso escrito para que les permitieran participar en el programa.

### Materiales

En este trabajo se utilizaron hojas, bolígrafos, papel para economía de fichas con caras felices y estrellas, lápices, silbato, conos, pelotas, pañuelos, paracaídas y aros.

## PROCEDIMIENTO

Este trabajo es de tipo cuantitativo, con un diseño experimental tipo N =1 (A-B) para el tratamiento de conductas disruptivas identificadas, y un diseño experimental con prueba y postprueba para la comparación de las puntuaciones de la motivación, satisfacción de necesidades básicas y disfrute de actividades.

La intervención estuvo conformada por 29 sesiones: en la sesión 1 se hizo la presentación con el director y la solicitud para trabajar en la escuela secundaria; el director asignó un grupo al que los profesores reportaban de manera constante con conductas disruptivas. En la sesión 2 se realizó entrevista con los profesores del grupo y la presentación con el grupo; se definieron las conductas a observar. En las sesiones 3 a 10 se efectuó el registro conductual en la clase de educación física (fase A, línea base) de la siguiente manera: 3 y 4 se observó y registró la agresión física; en los días 5 y 6 se continuó con la agresión y se agregó la distracción; los días 7 y 8 se dejó de registrar la agresión y se continuó con la observación y registro de la conducta de distracción, y se agregó la observación y registro de llegar tarde; los días 9 y 10 se dejó de observar y registrar la distracción, y se observó y registró sólo la llegada al salón. En la sesión 11 se aplicaron los cuestionarios. En la sesión 12 se recabaron los permisos firmados por los padres de familia. En la sesión 13 se elaboró el contrato de contingencias y se firmó por los participantes. En la sesión 14 se elaboró la economía

de fichas y se confeccionó el cartel donde se registrarían las fichas. En las sesiones 15 a 30 se aplicaron las contingencias acordadas con el grupo. En las sesiones 24 a 28 se efectuaron los registros (fase B). En la sesión 29 se hizo el cierre y agradecimiento con los participantes.

En el análisis funcional se identificó que las conductas disruptivas eran reforzadas de manera negativa, porque por mostrar esas conductas los profesores sacaban de la clase a los alumnos, lo que les permitía escapar de la situación; si no los sacaban, los profesores ignoraban a los alumnos y los dejaban hacer lo que querían dentro del salón. Se procedió a elaborar el plan de intervención en el que se usaron las técnicas de modificación de conducta: contrato de contingencias, economía de fichas y costo de respuesta. Para definir los reforzadores, se solicitó a los estudiantes que elaboraran una lista con las actividades físicas que les gustaba hacer en la escuela; en primer lugar indicaron jugar fútbol y hacer ejercicio. Las actividades adicionales que manifestaron fueron sentarse en el lugar que eligieran durante la clase, tiempo libre, tener décimas en las evaluaciones y más tiempo de receso.

En el contrato de contingencias se estableció que los alumnos formarían equipos de cinco participantes con las personas que eligieran; se acordó que debían reunir 25 fichas en modo grupal y como mínimo cinco de manera individual; si cumplían de manera grupal e individual con la cantidad de fichas, se harían acreedores a participar en las actividades físicas todo el tiempo establecido, además de alguna actividad adicional. Si los profesores los reportaban (escribir su nombre en el registro) por alguna de las conductas disruptivas, perdían fichas de manera individual y afectaban la cantidad de fichas grupal y el tiempo o la participación en las actividades físicas; si el alumno mostraba conductas de distracción o llegaba tarde, tenía la oportunidad de ofrecer disculpas y pedir el permiso necesario, con lo cual se eliminaba el reporte.

En la economía de fichas se usó el reforzamiento diferencial, por lo cual se estableció que se otorgarían fichas por conductas como pedir cosas prestadas, por pedir permiso para pasar, por expresar sus emociones verbalmente y por ayudar a otros. También se les dijo que se les quitarían fichas por patear y empujar a sus compañeras y compañeros o lanzar objetos.

Se les explicó que obtendrían fichas por permanecer quietos en su lugar y por solicitar permiso para levantarse de su silla; se les informó que se les quitarían fichas si se levantaban de su lugar o se salían del salón sin permiso o de manera innecesaria. Al final se les indicó que se les entregaría su ficha si llegaban más temprano al salón en comparación de la última vez que se había registrado (para el

análisis estadístico se registraba la hora de llegada de cada alumno al salón y al último alumno que entró al salón).

Se les aclaró que cada equipo debía reunir 25 fichas en grupo y cinco fichas individuales; a los equipos que reunían todas las fichas y que no se les había retirado ninguna se les entregaría una ficha especial (estrella azul). El costo de respuesta consistió en restar tiempo de actividades físicas según la cantidad de fichas reunidas (se les restarían 30 minutos por la falta de una ficha), o cancelar su participación en las actividades (al reunir solo dos fichas, ya fuera de manera individual o 10 de manera grupal).

Se aplicó el plan de intervención y se colocó una cartulina al frente para mostrar las fichas de manera individual y grupal (economía de fichas), entrega de reforzadores positivos (actividad física) y coste de respuesta (para quienes no reunieron la cantidad de fichas).

Como consideraciones éticas se invitó a participar a los alumnos de manera voluntaria; se les explicó que su colaboración sería anónima porque no se manejarían datos personales como nombre completo, dirección o número de teléfono; se les aclaró que los datos obtenidos por su participación serían tratados de manera estadística y confidencial, y que en el momento que así lo consideraran pertinente podrían dejar de participar. Se les explicaron de modo verbal los procedimientos que se iban a desarrollar junto con las instrucciones hasta que expresaron que habían entendido; se les aclaró que el tratamiento sería gratuito.

### Mediciones

Para medir las variables dependientes se usaron formatos de registro de frecuencia para las variables "agresión" y "distracción", mientras que para la variable "llegar tarde" se utilizó un registro de latencia. También se usó un cronómetro.

Las mediciones de línea base se desarrollaron durante cuatro días, y las mediciones de la fase de tratamiento se hicieron durante cinco días. Para medir las variables dependientes "motivación", "disfrute" y "satisfacción" se aplicaron los cuestionarios correspondientes antes del tratamiento, explicando las instrucciones; posterior al tratamiento, se aplicaron de nuevo los instrumentos de la fase postprueba.

Se aplicó el Cuestionario de Motivación en las Clases de Educación Física (CMEF) de Sánchez, Leo, Amado y González (2012); el objetivo del instrumento es valorar la regulación motivacional de los alumnos en las clases de educación física. El cuestionario tiene 20 preguntas tipo Likert (con cinco opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) con cinco dimensiones: motivación intrínseca, regulación identificada, autorregulación, regulación externa y desmotivación. El

cuestionario obtiene una consistencia interna de 0.70. El instrumento se calificó asignando la puntuación correspondiente (de 1 a 5 puntos), invirtiéndose la calificación con las preguntas de la sección de desmotivación (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2 y 5 = 1), de manera que la puntuación más alta representara una mayor motivación.

Además, se administró la versión en español de La Basic Psychological Needs in Exercise Scale BPNES (2006, Vlachopoulos y Michailidou; citados en Sánchez y Núñez, 2007); adaptado por Moreno, Cutre, Chillón y Parra (2008), evalúa la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas en contextos de ejercicio físico: competencia, autonomía y relación con los demás. Está integrado por 12 preguntas divididas en tres dimensiones: autonomía, competencia y emociones; está construido con preguntas tipo Likert con cinco opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo); el cuestionario se evaluó asignando la calificación correspondiente (de 1 a 5), de manera que una puntuación mayor significaba una mejor satisfacción de necesidades psicológicas básicas en la clase de educación física.

Por último se utilizó la Escala de Disfrute en la Actividad Física (PACES, por sus siglas en inglés) (Kendzierski y DeCarlo; citados por Moreno, González, Martínez, Alonso y López, 2008) adaptada al español por Moreno et al. (2008); está integrada por 16 preguntas en escala Likert (totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo); el cuestionario se calificó asignando el valor correspondiente y restando las preguntas que así lo ameritaban; puntuaciones altas significan mayor disfrute de las actividades deportivas.

## ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

La propuesta de análisis estadístico para los datos obtenidos del tratamiento de disminución de conductas disruptivas fue la aplicación de la prueba estadística no paramétrica Porcentaje de Datos que exceden la Mediana (PEM), la cual es una manera de medir el efecto del tratamiento (Sanz y García, 2015) y la aplicación de la prueba estadística no paramétrica Tau-u, que es una prueba estadística para pocos datos obtenidos de diseños  $N = 1$ , en la que se compara si la fase de línea base (A) es diferente a la fase de tratamiento (B) sin superposición (Parker, Vannest, Davis y Sauber, 2011).

En el caso del diseño experimental con prueba y postprueba en el que se compararon cambios en los puntajes de los cuestionarios aplicados antes y después del tratamiento, en las variables "motivación", "satisfacción de necesidades básicas" y "disfrute de actividades", se aplicó la prueba paramétrica t de Student para grupos relacionados.

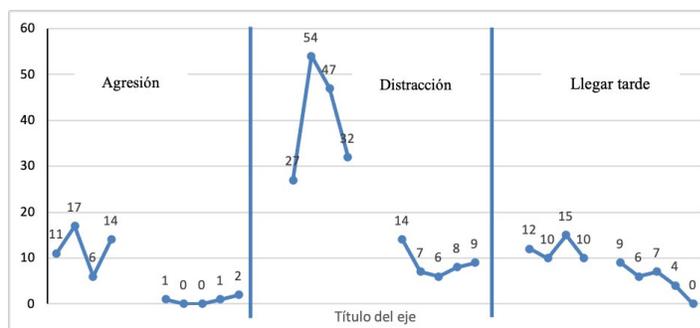
## RESULTADOS

Dadas las respuesta, se obtuvieron los siguientes resultados en las conductas disruptivas: en la agresión se hicieron cuatro observaciones de la línea base; en la primera observación se obtuvo un total de 11 conductas agresivas; en la segunda observación se tuvieron 17 conductas violentas; en la observación tres se identificaron seis conductas agresivas, y en la cuarta observación se registraron 14 conductas agresivas (Me = 12.5).

En la intervención se hicieron cinco observaciones y en la primera se obtuvo una conducta agresiva; en la segunda observación no se registraron conductas violentas; en la tercera observación no hubo conductas agresivas; en la cuarta observación se registró una conducta agresiva, y en la quinta observación se verificaron dos conductas violentas (Me = 1;  $12.5 > 1$ ) (figura 1).

Respecto a las observaciones de la variable distracción, en la línea base se hicieron cuatro observaciones; en la primera observación se registraron 27 ocurrencias; en la segunda observación se reportaron 54; en la tercera observación fueron 46, y en la cuarta 32 (Me = 39.5).

Después de la intervención, en la primera observación se obtuvieron 14 ocurrencias; en la segunda siete; en la tercera seis; en la cuarta ocho, y en la quinta nueve (Me = 8;  $39.5 > 8$ ) (figura 1).



**Figura 1.**

*Línea base y tratamiento.*

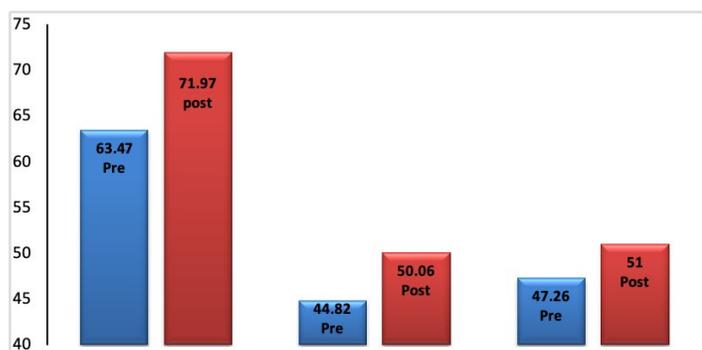
*Comparación de la línea base y fase de tratamiento de las conductas disruptivas detectadas.*

En la tercera variable (Llegar tarde), en la fase de línea base, se obtuvo una latencia de 12 minutos en la primera observación, una latencia de 10 minutos en la segunda observación, una latencia de 15 minutos en la tercera observación, y 10 minutos de latencia en la cuarta observación (Me = 11). Por otro lado, en la fase de intervención, en la primera observación se obtuvieron nueve minutos de latencia, en la segunda seis minutos de latencia, en la tercera siete minutos, en la cuarta ob-

servación se obtuvieron cuatro minutos de latencia y en la quinta observación no hubo tiempo de latencia ( $Me = 6; 11 > 6$ ) (figura 1).

En el análisis estadístico inferencial no paramétrico, las variables agresión, distracción y llegar tarde obtuvieron en la prueba no paramétrica Tau-U sin superposición un valor  $Z = -2.4495$  y  $p = 0.0143$ ; y con la prueba no paramétrica PEM se obtuvo 100% de efectividad.

Respecto a los cuestionarios motivación, satisfacción de necesidades básicas y disfrute de actividades, se obtuvieron las siguientes medias en la motivación (Cuestionario de Motivación en las Clases de Educación Física, CMEF), en el pretratamiento ( $M = 63.47$ ) y en el postratamiento ( $M = 71.97$ ;  $63.47 < 71.97$ ;  $p = 0.005$ ); en la variable satisfacción de necesidades básicas (Cuestionario necesidades psicológicas básicas en contextos de ejercicio físico) en el pretratamiento se obtuvo ( $M = 44.82$ ) y en el post tratamiento ( $M = 50.06$ ;  $44.82 < 50.06$ ;  $p = 0.001$ ), y en la variable disfrute de actividades (cuestionario Escala de Disfrute en la Actividad Física) en el pretratamiento se obtuvo ( $M = 47.26$ ) y en el post tratamiento ( $M = 51.00$ ;  $47.26 < 51.00$ ;  $p = 0.008$ ) (figura 2).



**Figura 2.** Comparación de los puntajes antes y después del tratamiento. CMEF: Cuestionario de Motivación en las Clases de Educación Física; BPNES: Basic Psychological Needs in Exercise Scale; PACES: Escala de Disfrute en la Actividad Física.

## DISCUSIÓN

Se puede afirmar que el tratamiento fue efectivo porque las conductas disruptivas agresión ( $Me = 12.5 > 1$ ), distracción ( $Me = 39.5 > 8$ ) y llegar tarde ( $Me = 11 > 6$ ) mostraron una disminución en su frecuencia y en su latencia, por lo cual los resultados son coincidentes con Aguilar y Navarro (2008) y con Corsi, Montes, Flores, Perivancich y Guerra, (2015) en que la combinación de la economía de fichas, el contrato de contingencias y el

costo de respuestas son efectivas en la disminución de conductas disruptivas. También se coincide en que la intervención planeada de manera grupal es preferible a los tratamientos individuales (Corsi et al., 2015) debido a que son más eficientes. En este trabajo se confirma que la actividad física planeada es un buen reforzador positivo, de acuerdo con lo que indica Carrillo (2015).

La economía de fichas considerada en el plan de intervención podría haber incrementado la motivación de los participantes en el tratamiento, como ha sido señalado por investigadores como Martínez (2013). En este trabajo, en el cuestionario CMEF la motivación mostró un aumento significativo en el puntaje ( $63.47 < 71.97$ ;  $p = 0.005$ ); en el cuestionario BPNES la satisfacción de necesidades básicas también registró un incremento significativo ( $44.82 < 50.06$ ;  $p = 0.001$ ), y en el cuestionario PACES el disfrute de actividades también se muestra un aumento significativo ( $47.26 < 51.00$ ;  $p = 0.008$ ). Se usó la actividad física como reforzador positivo porque era una actividad de baja frecuencia (sólo en la clase de educación física) y debido al interés que mostraron los estudiantes en participar en las actividades en las que se trabajó el esfuerzo colectivo en las relaciones con los demás (cuestionario BPNES).

Algunos investigadores indican diversas conductas que han sido reportadas como un problema en los estudiantes mexicanos, como Valencia y Andrade (2005), Rabadán y Giménez (2012) y Oliva, et al. (2009), quienes mencionaron que la agresividad física, responder de manera desafiante, agresividad verbal y decir malas palabras, irritabilidad, altanería, responder, desobediencia, indisciplina, falta de valores, problemas de atención, problemas sociales, romper las reglas y no llevar tareas son las principales conductas disruptivas de los alumnos mexicanos. En este trabajo se identificó que en el grupo asignado la distracción, la agresión y llegar tarde fueron las conductas disruptivas definidas como un problema por su exceso, coincidiendo con lo indicado por otros investigadores, como Pino y García (2007).

Otro aspecto importante fue que con las actividades planeadas, organizadas y supervisadas por psicólogos y profesores, la actividad física puede ser un elemento que proporcione a los estudiantes satisfacción en la competencia, autonomía y agrado en la relación con los demás, y puede generar disfrute de las actividades deportivas y motivación (Navarro, Basanta y Abelairas, 2017; García, 2016). Esto es importante porque según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2016; 2018) hay 36.3 y 39.7% respectivamente de sobrepeso y obesidad en los adolescentes, y también 82.8% de los habitantes entre 10 y 14 que no hacen actividad física

adecuada. Por tanto, se propone que en futuras investigaciones se mida el impacto de las actividades físicas organizadas y planeadas en variables como el peso y hábitos saludables en la población participante.

Por último, se recomienda que en futuras investigaciones se estudie la relación entre el nivel socioeconómico y las conductas disruptivas; al respecto diversos autores —como Evans (2004), McLoyd (1991), Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons y Whitbeck (1993), citados por Del Barrio y Capilla (2006)— han señalado que las clases menos favorecidas muestran una serie de comportamientos que favorecen el desarrollo de conductas disruptivas (como más uso de castigos y prohibiciones). En este trabajo se observó que los alumnos pertenecían a un nivel socioeconómico medio-bajo, por lo que las intervenciones tendrían que considerar no sólo a los alumnos y sus grupos escolares, sino que también a los profesores y los padres por medio de talleres en los que se expliquen las contingencias entre estímulos y sus efectos en la conducta; programas como el de Pineda, López, Torres y Romano (2007) podrían ser muy útiles.

Por último, en futuros tratamientos en grupo a estudiantes en el ámbito escolar será necesario incluir un entrenamiento específico a los profesores del grupo para que emitan reforzadores verbales y tangibles a las conductas correctas (permanecer en su lugar, pedir las cosas que necesitan, llegar a tiempo), lo cual está relacionado con más efectividad en el tratamiento y mayor permanencia de las conductas adecuadas (Lynne, et al., 2017; Corsi, Montes, Flores, Perivancich y Guerra 2015).

## CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que los paquetes de tratamiento que consisten en la combinación de diferentes técnicas de modificación de conducta son efectivos para tratar las conductas disruptivas. En particular el contrato de contingencias y la economía de fichas, los cuales dan la impresión de que incrementaron las conductas adecuadas. Además, el costo de respuestas redujo las conductas disruptivas de los estudiantes. Estas técnicas son efectivas cuando se aplican de manera individual a una persona, y también cuando son aplicadas en grupos con los que se han acordado las contingencias que se aplicarán.

También se concluye que los sistemas que administran la entrega de reforzadores positivos tienen impacto en la motivación de las personas que participan en él, por lo que una de las consecuencias en los estudiantes será un mayor esfuerzo por seguir las contingencias establecidas para obtener los reforzadores positivos indicados en plan de intervención, sobre todo cuando los

participantes colaboran en la elaboración del contrato de contingencias y la economía de fichas.

Se recomienda que la aplicación de este tipo de intervención tenga la participación de los docentes, para que puedan reforzar conductas adecuadas y así propiciar un mejor ambiente en el salón de clases.

## REFERENCIAS

- Aguilar, C., & Navarro, J. I. (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.
- Amador, S. J., González, R. V., & Luna, O. P. (2020). Incremento en la entrega de tareas escolares por medio de la economía de fichas grupal. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 6 (2), 372-381.
- Ayllon, T., & Azrin, N. (1974). *Economía de fichas: un sistema motivacional para la terapia y la rehabilitación*. México: Trillas.
- Bados, A., & García, G. E. (2011). *Técnicas operantes*. Barcelona: Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Barraca, M. J. (2014). *Técnicas de modificación de conducta: Una guía para su puesta en práctica*. Madrid: Síntesis.
- Betancourt, O. D., & Andrade, P. P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20 (1), 27-41.
- Budworth, L., Prestwich, A., Sykes, M. B., Khatun, K., Ireland, J., Clancy, F., & Conner, M. (2019). A feasibility study to assess the individual and combined effects of financial incentives and monetary contingency contracts on physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 44, 42-50.
- Caraveo, A. J., Colmenares, B. E., & Martínez, V. N. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 44 (6), 492-498.
- Carrillo, L. R. (2015). *Las actividades lúdicas en la didáctica de la educación física*. Tesis de grado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.
- Corsi, S. E., Montes, B. P., Flores, B. C., Perivancich, H. X., & Guerra, V. C. (2015). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (1), 67-76.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis*. Hoboken.
- Crespo, L. M. (1998). *Técnicas de modificación de conducta: guía práctica y ejercicios*. Madrid: Dykinson.
- Del Barrio, G. V., & Capilla, M. R. (2006). Factores de riesgo y protección en agresión infantil. *Acción Psicológica*, 4 (2), 36-61.
- Delgado, L. I. (2014). *Atención y apoyo psicosocial*. España: Paraninfo.
- Domínguez, A. J., & Pino, J. M. (2008). *Las conductas problemáticas*

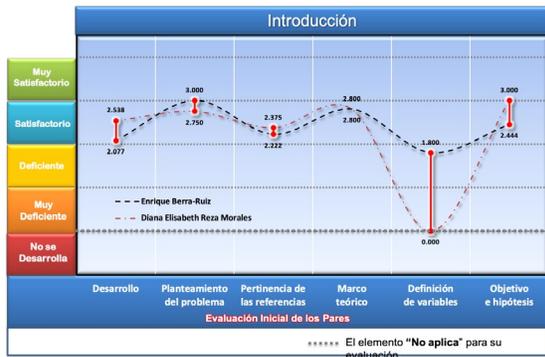
- en el aula: Propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 447-457.
- Edgemon, A. K., Rapp, J. T., Coon, J. C., Cruz, K. A., Brogan, K. M., & Richling, S. M. (2020). Using behavior contracts to improve behavior of children and adolescents in multiple settings. *Behavioral Interventions*.
- Eluri, Z., Andrade, I., Trevino, N., & Mahmoud, E. (2016). Assessment and treatment of problem behavior maintained by mand compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49 (2), 383-387.
- ENSANUT (2016). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino. Obtenido de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209093/ENSANUT.pdf>.
- ENSANUT (2018). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018. Obtenido de Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) 2018. Presentación de resultados: [https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut\\_2018\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_presentacion_resultados.pdf).
- García, C. E. (2016). El aprendizaje de los valores a través del deporte. XIV Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia con Consejos Escolares Municipales y de Centro. Aplicación del modelo de responsabilidad personal y social a alumnos de bachillerato y sus efectos en la motivación, necesidades psicológicas básicas e intención de ser físicamente activos (pp. 95-113). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Gutierrez, J., Reeve, S. A., Vladescu, J. C., DeBar, R. M., & Giannakakos, A. R. (2020). Evaluation of Manualized Instruction to Train Staff to Implement a Token Economy. *Behavior Analysis in Practice*, 1-11.
- Hackenberg, T. D. (2018). Token reinforcement: Translational research and application. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5 (12), 393-435.
- Hine, J. F., Ardoin, S. P., & Call, N. A. (2018). Token Economies: Using Basic Experimental Research to Guide Practical Applications. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 48 (3), 145-154.
- Jowett, H. E., Dozier, C. L., & Payne, S. W. (2016). Efficacy of and preference for reinforcement and response cost in token economies. *Journal Applied Behavior Analysis*, 49 (2), 329-345.
- 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.
- Lynne, S., Radley, K. C., Dart, E. H., Tingstrom, D. H., Barry, C. T., & Lum, J. D. (2017). Use of a technology-enhanced version of the good behavior game in an elementary school setting. *Psychology in the School*, 54 (9), 1049-1063.
- Martin, G., & Pear, J. (2008). *Modificación de conducta qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Martínez, C. S. (2013). El refuerzo positivo como estrategia motivacional en el aula de educación primaria. Propuesta didáctica. Tesis de grado. Valladolid: Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación.
- Martínez, R. M. (1978). Entrenamiento a padres en técnicas de modificación de conducta. Tesis. México: UNAM.
- McKissick, C., Hawkins, R. O., Lentz, F. E., Hailley, J., & McGuire, S. (2010). Randomizing multiple contingency components to decrease disruptive behaviors and increase student engagement in an urban second-grade classroom. *Psychology in the Schools*, 47 (9), 944-959.
- 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.
- Moreno, J. A., González, C. D., Martínez, C., Alonso, N., & López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto español. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 29 (2), 173-180.
- Moreno, M. J., Cutre, C. D., Chillón, G. M., & Parra, R. N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 295-303.
- Mruzek, D. W., Cohen, C., & Smith, T. (2007). Contingency Contracting with Students with Autism Spectrum Disorders in a Public School Setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19 (2), 103-114.
- Navarro, P. R., Basanta, C. S., & Abelairas, G. C. (2017). Los juegos cooperativos: incidencia en la motivación, necesidades psicológicas básicas y disfrute en Educación Primaria. *Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 3 (3), 589-604.
- Oliva, Z. L., Rivera, V. E., González, F. M., & León, C. D. (2009). Problemas de conducta más frecuentes en jóvenes de secundaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 12 (3), 30-43.
- Olivares, R. J., & Méndez, C. F. (2010). *Técnicas de modificación de conducta* (6a. ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pacheco, B. G., Eulogio, V. A., Tejero, B. F., & González, H. D. (2018). Estructura del Sistema Educativo Mexicano: Antecedentes y generalidades. En M. Reyes, *Ciencias de la Educación* (pp. 15-28). Del Carmen: ECORFAN.
- Parker, I. R., Vannest, J. K., Davis, L. J., & Sauber, B. S. (2011). Combining Nonoverlap and Trend for Single-Case Research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42, 284-299.
- 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.
- Peñañiel, P. E., & Serrano, G. C. (2010). *Habilidades Sociales*. México: Editex.
- 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.
- Pino, J. M., & García, R. M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28 (81), 111-134.
- Rabadán, R. J., & Giménez, G. A. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XX1*, 15 (2), 185-212.
- Ramírez, G. F. (2018). Diagnóstico de los problemas de conducta infantil. México: UNAM, FES Zaragoza.
- 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.
- Rey, C. A. (2006). Entrenamiento a padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista*

- Adolescencia y Familia, 1 (1), 61-84.
- Ribes, I. E. (1974; 2009). Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación en el retardo. México: Trillas.
- Roman, Z. L. (2019). Programa de economía de fichas para un caso: de problemas de conducta en el hogar de una niña de 9 años. Tesis de licenciatura. Lima, Perú: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Ruiz, F. Á., Díaz, G. M., & Villalobos, C. A. (2012). Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales. Desclée de Brouwer.
- Sánchez, J. M., & Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en el ejercicio físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2 (2), 83-92.
- Sánchez, O. D., Leo, M. F., Amado, A. D., & González, P. I. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7 (2), 227-250.
- 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 (3), 167-180.
- 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.
- SITEAL. (2018). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Obtenido de La estructura del sistema educativo mexicano: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_mexico\\_0101.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf).
- Sleiman, A. A., Betz, A. M., Rey, C. N., & Blackman, A. L. (2020). Effects of Token Manipulation on Responding within a Token Economy Implemented with Children with Autism. *Education and Treatment of Children*, 1-11.
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández, L. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14 (2), 105-115.
- Universia. (2019). Estructura de sistema educativo. Obtenido de <https://www.universia.es/estudiar-extranjero/mexico/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/2734>.
- Valencia, G. M., & Andrade, P. P. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 499-520.
- Walker, E. J., & Shea, M. T. (2002). Manejo conductual: un enfoque práctico para educadores (2a. ed.). (T. M. Ramos (ed.), & H. J. Núñez (trad.)). México: Manual Moderno.

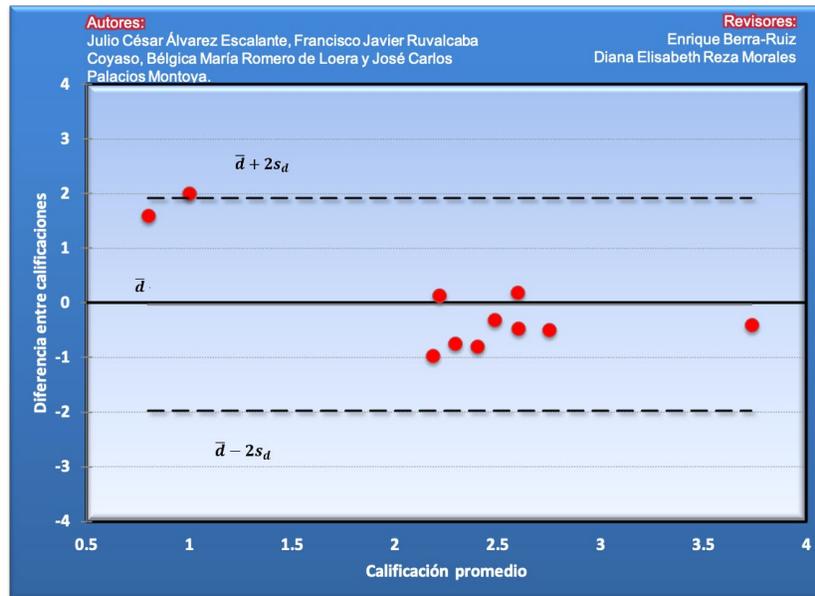


## DIMENSIÓN CUANTITATIVA

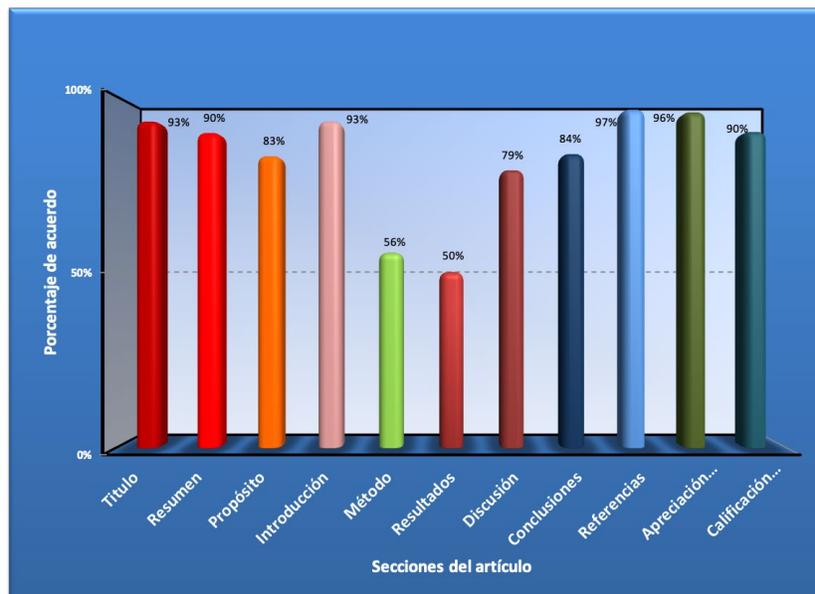
### Perfil de Evaluación entre pares



## Índice de Concordancia



## Índice de Acuerdo



## DIMENSIÓN CUALITATIVA

Revisor 1	Revisor 2
Felipe de Jesús Díaz-Reséndiz	Verónica Azofeifa-Espinoza
<b>Título/Autoría</b>	
<p>Describir la relación entre las variables que se manipularon y las que se midieron. Usar técnicas conductuales es aceptable aunque no se menciona qué técnicas pero deporte y motivación no son explicativas en sí mismas.</p>	<p>Leer documento que se adjunta a los correos. Gracias</p>
<b>Resumen</b>	
<p>En el primer párrafo del resumen no está mencionada la técnica conductual que se declara en el título. En éste se entiende que las VI's son las técnicas conductuales, el deporte y la motivación. Sin embargo, en la primera idea del resumen, desde el inicio hasta el primer punto el deporte y la motivación se presentan como variables dependientes.</p>	<p>Leer el documento al correo</p>
<b>Próposito del Estudio</b>	
<p>La inconsistencia entre cuál o cuáles son las verdaderas VI's y las VD's Sugiero replantear el propósito para que no quede como una declaración de método sino que sea una relación entre variables. Asimismo, sugiero declarar primero la variable independiente (VI) porque la variable dependiente, en la versión actual se declara primero. En este tipo de estudios la VI se presenta primero dada su relevancia para modificar la conducta (VD). En el sentido estricto al propósito le falta información para que sea autocontenido, al declarar primero la VD se asume que las conductas de los estudiantes de secundaria se emitieron en el contexto escolar y no necesariamente fue así. Es posible pensar en que el propósito fue disminuir las conductas disruptivas en casa, lo cual puede ser una ganancia extra al propósito.</p>	<p>Leer en email al correo</p>

Revisor 1	Revisor 2
<b>Introducción</b>	
<p>En el texto inserté comentarios específicos casi en cada párrafo porque veo que falta dominio de conceptos básicos como los que se incluyen en el manuscrito. Llama la atención que no se citen revistas como JABA, European Journal of Behavior Analysis, Behavior Modification entre otras, así como el libro más reciente de ABA (i.e., Cooper et al., 2020). En su lugar se citan libros (más de 5 años de antigüedad) y trabajos previos de algunos de los autores .</p>	<p>leer en email al correo</p>
<b>Método</b>	
<p>Básicamente falta claridad en qué se hizo y cómo. Se asume que el lector entenderá el procedimiento cuando debería explicarse paso a paso y brevemente cómo se realizó la intervención para disminuir la CD. No se reporta nada sobre el grado de acuerdo entre observadores pero no sé si la intervención la realizó una sola persona en cuyo caso la investigación carece de validez en la medición.</p>	<p>leer en email al correo</p>
<b>Resultados</b>	
<p>La sección de resultados es la que requiere más cambios para la siguiente versión. Aunque no se deben señalar cuestiones de formato enfatizo los errores típicos que en el Manual de la APA se sugiere evitar. Por ejemplo, la repetición innecesaria de los datos, se presentan en el texto, se incluyen en las figuras (NO gráficas) y se incluyen en las tablas. El formato de las figuras contiene todos los señalamientos contrarios a la APA, se repiten datos innecesariamente. La sugerencia es decidir qué formato es mejor (breve, conciso y claro) para presentar los resultados (todos positivos) del estudio. Como se señala en el manual si una figura y una tabla muestran lo mismo se privilegia el uso de figuras. Las tablas y las figuras no tienen formato APA. Algunas figuras solamente se copiaron y pegaron tal cual del procesador que se utilizó, no tienen leyendas en los ejes y una serie de “detalles” corregibles que se deben atender para aceptar este manuscrito.</p>	<p>leer en email al correo</p>

Revisor 1	Revisor 2
<b>Discusión</b>	
Una vez que se defina claramente el propósito del estudio y la relación entre las variables (VI's y VD's) y se utilice consistentemente en todo el manuscrito la influencia de la VI sobre las CD y se actualice la información bibliográfica en relación a los antecedentes de la investigación será más fácil organizar la discusión la cual, se extralimita con afirmaciones sin fundamento, como la actividad física y el supuesto mejor estado de salud de los participantes sin mostrar evidencia clara de la medición de ninguna de las dos variables.	leer en email al correo
<b>Conclusiones</b>	
Seguramente las CD se presentaban también en el lugar de residencia de los estudiantes así que afirmaciones como la que está en el primer párrafo es cuestionable porque a menos que se aclare que la intervención también se realizó en las casas de los jóvenes, se puede aceptar dicha conclusión.	leer en email
<b>Referencias</b>	
Actualizar las referencias y basarse en las revistas especializadas del área (ABA).	leer en correo

