

# LA CIENCIA CONDUCTUAL CONTEXTUAL Y LA EDUCACIÓN

El punto de vista de Szabo, T. G. y Dixon, M. R. (2016)

---

## Apuntes para un Seminario

---



Ps Jaime E Vargas M

## Bosquejo

Los enfoques para la educación desde la ciencia conductual contextual (CBS) poseen el potencial de producir un gran cambio, así como resultados significativos para los estudiantes, educadores y en la extensión de toda la cultura. Los principios de aceptación, mindfulness, defusión, valores, toma de perspectiva flexible y acción comprometida, poseen, todos ellos, una utilidad directa cuando se presentan individual o colectivamente dentro de un ambiente de salón de clases. Con el propósito de que la CBS tenga su mayor impacto, la comunidad educativa debe estar abierta a implementaciones de gran escala que involucren modificaciones curriculares y sistemáticas de las prácticas educativas tradicionales. Los resultados individuales en los estudiantes también pueden ser impactados mediante interacciones directas con experiencias de aprendizaje armadas con el propósito de mejorar la flexibilidad psicológica. Conforme nuestra cultura se mueve hacia una era de prácticas basadas en la evidencia, la CBS se ubica al frente de los enfoques, tanto de larga escala como individualizados, que ofrecen la habilidad de generar diferencias significativas en la educación.

La rica historia de las intervenciones conductuales en la educación puede trazarse hasta los primeros días del análisis conductual y continúa escalando a lo largo de las comunidades escolares de la actualidad. Los intentos iniciales se concentraron en la identificación de ciertos comportamientos meta y en sus consecuencias deliberadas. Algunas intervenciones involucraron efectos positivos involucrados, mientras que otras alcanzaron consecuencias negativas o aversivas. Lo que pareciera que dejaron fuera, sin un análisis completo, fue la comprensión de los mecanismos psicológicos que participan en la emisión eventual de los comportamientos retadores, en primer lugar. Luego, cuando el tema no es la conducta problemática sino la deficiencia en habilidades y las consecuencias deseables típicas están disponibles para involucrarse en la conducta de estudio, ¿porqué es que ciertos estudiantes fallan en buscar y hacer contacto con estas consecuencias? Quizá lo que ha estado faltando en estas intervenciones tradicionales ha sido el comprender el *porqué*, más allá de lo que *ha* pasado con un niño dado. El manejo de las contingencias produce grandes resultados, pero parece haber la necesidad de un análisis más comprensivo de las condiciones psicológicas del niño y de cómo maximizar estas, para lograr lo máximo de la experiencia educativa.

Una rama emergente dentro del análisis conductual, la terapia conductual cognitiva (CBT) y la ciencia de la prevención es el enfocarse en la flexibilidad psicológica para promover una forma de

relacionarse, vivir y trabajar efectivamente, dentro de una variedad de contextos sociales (Hayes, Villatte, Levin & Hildebrandt, 2011). La flexibilidad psicológica puede caracterizarse como el orientarse a la presencia de emociones, pensamientos y sensaciones corporales, sin ser dominado por ellas y mirarse a uno mismo desde una variedad de ángulos diferentes y así, actuar al servicio de nuestros valores libremente escogidos. La investigación básica en el análisis experimental del comportamiento humano ha logrado la teoría sobre el lenguaje y la cognición que extiende el estudio funcional de Skinner sobre la conducta verbal y explica el desarrollo tanto de la flexibilidad como de su antagonista: la rigidez psicológica. Siendo conductualmente rígida, una persona no puede desengancharse de pensamientos y emociones no deseadas relativas al pasado, presente o futuro, creyendo que tales contenidos son inescapables, agarrándose rápidamente de un concepto estrechamente definido de sí mismo y sin tomar acción sobre cuestiones importantes de la vida (Hayes, Barnes-Holmes & Roche, 2001).

Dos avenidas, dentro de la investigación operante humana, dan cabida a los esfuerzos para mejorar la flexibilidad psicológica. La primera atañe a la investigación sobre gobernanza de reglas. Diversos estudios han demostrado insensibilidad humana ante programas frente a programas estándar de reforzamiento luego de recibir instrucciones que no correspondían a las contingencias programadas (e.g., Galizio, 1979; Matthews, Shimoff, Catania & Sagvolden, 1977; Shimoff, Catania & Matthews, 1981). Una implicación de esto es que, cuando se expone una regla, los humanos tienden a seguir la regla aun cuando esta produzca resultados no óptimos. Mientras la insensibilidad por las reglas conduce a repertorios estrechos y rígidos, una segunda avenida de la investigación ha demostrado que mediante el entrenamiento con multi ejemplares, los humanos aprenden a relacionar eventos carentes de semejanza formal o topográfica y sin reforzamiento directo por hacerlo (Sidman & Tailby, 1982; Steele & Hayes, 1991). El comportamiento, para relacionarse de esta manera, es solamente verbal y se extiende más allá de relaciones de equivalencia, para indicar relaciones de diferencia, oposición, orden jerárquico, causalidad, temporalidad y perspectiva. Enmarcar relacionalmente es entonces visto como un repertorio operante generalizado, que confiere ventajas evolutivas considerables para los humanos verbalmente competentes. Nosotros aprendemos mediante procesos verbales normales para generar respuestas ante una amplia variedad de eventos de estímulo, de otra manera inconexos y para aplicar arbitrariamente funciones novedosamente formadas para esos eventos. En tanto la enmarcación hace posible reconocer patrones abstractos, también conduce, a veces, a una adherencia excesiva a las reglas. Así, muy tempranos resultados en el laboratorio indicaron que la enmarcación proporciona una

explicación de la insensibilidad provocada por las reglas, así como una manera de funcionamiento mejorado en contextos verbales.

Los hallazgos en el laboratorio básico, con respecto a la gobernanza de las reglas y el enmarcamiento relacional, sucedieron concurrentemente con el desarrollo de Terapias Cognitivas Conductuales (CBTs). Como consecuencia, varias CBTs contextuales describieron los procesos conductuales básicos que subyacen en la flexibilidad psicológica. No obstante, particularmente, en la Terapia de Aceptación y compromiso (ACT; Hayes, Strosahl & Wilson, 1999; 2012), parece ser la única capaz de ser aplicada ante poblaciones no clínicas para mejorar un rango de comportamientos en contextos no clínicos (Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis, 2006). Esto es debido a que la ACT se enfoca en procesos conductuales que son comunes en todos los organismos verbalmente competentes, con o sin un contexto para la intervención clínica. Esto es, la ACT persigue reducir la dominancia de la fusión cognitiva y la evitación experiencial (que se explicarán más adelante). Estos procesos son comunes en todos los usuarios del lenguaje y ocurren cuando las funciones de estímulo sin un contexto físico o histórico compartido se relacionan y transforman mediante extensión verbal (Hayes et al, 2012). Adicionalmente, la ACT se basa fundamentalmente en el desarrollo de metáforas y ejercicios que son fáciles de entender sin sobrecargarse de explicaciones verbales. De hecho, las metáforas y los ejercicios, en la ACT, funcionan mejor cuando se dejan como experiencias que se repiten y elaboran, sin una explicación verbal de su significado. De esta manera, la ACT resulta particularmente útil como estrategia para enseñar, a la gente muy joven, formas flexibles de relacionarse con sus pensamientos y emociones.

El propósito de este documento es el de resaltar temas críticos de la educación, junto con una variedad de enfoques para conceptualizarlos y enfrentarlos. Revisaremos estos temas, diversas agendas conductuales y no conductuales para ubicarlos, para de ahí subrayar la contribución particular que la CBS puede hacer dentro de estos contextos. Luego, detallaremos la plataforma ACT existente para toda la escuela y ofreceremos maneras para que los trabajadores no clínicos puedan entrenar la flexibilidad psicológica en el salón de clases. Finalmente, recomendaremos programas educativos, políticas y prácticas, con el propósito de mejorar el bienestar humano en todos los amplios círculos de influencia.

### Tópicos Globales en la Educación Ordinaria

Las instituciones educativas son acosadas con amplias y numerosas áreas de interés, ante las cuales han tratado de responder los reformadores educativos. La lista que presentamos incluye solamente las primeras y más notables, de aquellas enlistadas por la Encuesta Escolar de Crimen y

Seguridad del Departamento de Educación de los Estados Unidos (2014). Esta corta lista solo empieza a tocar el exterior de estos problemas y no es posible conseguir una amplia generalización desde tan desiguales reportes enlistados abajo. Sin embargo, esta breve revisión de tasas de prevalencia sirve como punto de entrada a una discusión de enfoques CBS consistentes con estos contextos.

### Bullying

El bullying típicamente se define como exponerse, repetidamente a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas (Olweus, 1994). En los años recientes, el bullying y su contraparte en línea, el ciberbullying, se han vuelto objetivos centrales de los medios y de la atención de la comunidad. Amplias encuestas ( $N > 10,000$ ) conducidas en diferentes países con poblaciones equivalentes reportan ligeras diferencias en prevalencia a través de los márgenes geográficos. Las gráficas de prevalencia muestreadas van del 31.4% en la India rural (Kshirsagar, Agarwal & Bavdekar, 2007) a 29.9 a lo largo de la parte rural de los Estados Unidos (Nansel et al, 2001). Sin embargo, diversos estudios sugieren que existen diferencias en los patrones socio económicos del bullying (e.g., Spriggs, Ianotti, Nansel & Haynie, 2007; Wang, Ianotti & Nansel, 2009; Vaughn et al, 2010). En breve, los niños de familias, vecindarios y regiones menos influyentes parecen estar en un riesgo mayor de padecer bullying, comparado con aquellos provenientes de un respaldo más influyente. Por ejemplo, la prevalencia reportada es tan alta como del 39.8% en Lituania y tan baja como del 5.7% en Suecia (Schuster, 1999). El costo social asociado al bullying incluye la depresión, el aislamiento, la baja auto estima y la falta de esperanza, esto de acuerdo con los datos reportados por Pranjic y Bajraktarevic (2010). Específicamente, estos investigadores encuestaron a 290 alumnos de secundaria con una edad entre 13 y 17 años, en Bosnia-Herzegovina. Los sujetos acosados que respondieron reportaron un incremento significativo en la prevalencia de la depresión (29% versus 8.8%) y en la ideación suicida (15.8% versus 3.5%), comparado con aquellos que no reportaron una historia de ser acosados. Tales costos sugieren que un comportamiento, que alguna vez fue considerado típico de la edad, ya no puede ser disimulado y que los esfuerzos que atraviesan las fronteras internacionales para atacar el bullying no han logrado cubrir la extraordinaria demanda de programas de intervención y prevención basados en evidencia.

### Violencia Escolar

En contraste con el bullying, la violencia usualmente es definida en la literatura sobre prevalencia

como comportamiento de una persona en contra de otra persona, que confiablemente puede causar daño físico o psicológico (Morrell, 2002). Hill y Drolet (1999) emplearon la regresión logística para calcular predictores y tasas de prevalencia de violencia escolar entre estudiantes de secundaria en los estados unidos entre 1993 y 1995. El equipo encontró que el género, la raza y el grado escolar, pero no así el estatus socioeconómico, resultaban predictores del comportamiento agresivo. Para los jóvenes con una edad entre 12 y 15 durante el mismo año, el 37% de los crímenes violentos reportados ocurrieron en territorios escolares, de acuerdo con el Buró de Justicia (como lo cita Friday, 1996). Akpochafo (2014) reportó un incremento de 15% en la violencia escolar del Reino Unido desde el 2006 y hasta el 2010, así como que no hubo diferencias notables en el aumento de las tasas comparando grupos con diferencias socioeconómicas o entre los que asistían a escuelas urbanas o suburbanas. En Sur África, las tasas de violencia sexual dentro de las escuelas resultan notablemente pronunciadas. En una encuesta con 446 varones con edad entre 12 y 22 años, en el área de Durban, 66.8% reportaron conducta agresiva, con 17.5% reportando un acto de agresión sexual que cumple la definición legal de rapto o de intento de rapto (Magojo & Collings, 2003). Esta pequeña muestra de estudios a lo largo de las fronteras globales sugiere problemas de gran magnitud para los que los mecanismos existentes de prevención e intervención resultan insuficientes.

### Uso de Sustancias

A pesar de los programas de psicoeducación ampliamente difundidos enfocados al uso de sustancias, los adolescentes de Estados Unidos reportan un rápido incremento en el inicio del uso de sustancias en los grados medio y superior de la secundaria. En el 2007, los estudiantes reportaron un 23% de aumento en el consumo de alcohol del octavo al décimo grado y otro 11% del décimo al décimo segundo. También se reportaron incrementos comparables en el uso de drogas ilícitas (16 y 11%, respectivamente) (Monitoring the Future, 2007). En un estudio muestreando como 20,000 estudiantes del sexto al décimo grado en seis naciones africanas, la prevalencia del riesgo de uso de alcohol (dos o más copas por día, por al menos 20 días consecutivos) fue 6.6% y 10.5% por uso de drogas ilícitas entre 2003 y 2004 (Peltzer, 2009). Durante los siguientes cinco años, más de la mitad de aquellos que reportaron uso temprano de alcohol y drogas, posteriormente reportaron depresión, violencia interpersonal y comportamiento sexual riesgoso. Un reporte reciente de uso de drogas en escuelas europeas comparó el consumo de drogas ilícitas por estudiantes de secundaria reportados por más de 70,000 estudiantes con edades entre 15 y 16 años en 22 naciones europeas (Olszewski, Matias,

Monshouwer & Kokkevi, 2010). Notablemente, los investigadores encontraron un uso combinado de diferentes drogas reportado por un tercio de todos los entrevistados y que el cannabis y la cocaína, en su uso, son predictores del consumo de altos niveles de alcohol y tabaco. Tomando todo junto, estos resultados sugieren que los problemas entre niños de edad escolar con drogas psicoactivas ocurren a lo largo de las fronteras socioeconómicas y geográficas y presentan problemas remanentes para los niños en edad escolar y sus familias.

Esta corta lista de temas, de ninguna manera es exhaustiva. Otros tópicos globales que inciden en las escuelas incluyen las tasas de deserción y el bajo rendimiento escolar, las suspensiones y las expulsiones, el comportamiento delictivo, la exclusión educativa y social de personas con limitaciones y el uso excesivo de la restricción y la reclusión. Los límites de espacio nos impiden detallar las tasas de prevalencia de todas estas áreas. No obstante, los datos ya reportados indican que los mecanismos existentes para enfrentar temas de salud pública en la educación se estrechan más allá de su capacidad. Se requieren estrategias sistémicas basadas en evidencia para influir sobre la conducta en los niveles de lo individual, grupos de amigos, salón de clase, escuela, comunidad y región. La investigación sobre el impacto de políticas y prácticas, actualmente está en su infancia. Se requiere de datos conductuales para evaluar las consecuencias que seleccionan comportamientos dañinos como los enlistados arriba. Son necesarios los estudios sobre la efectividad de iniciativas estratégicas para evaluar el uso exitoso y eficiente de recursos limitados. Finalmente, grupos de interés debieran presionar mediante la prensa y los canales legislativos para influir sobre políticas sociales y fiscales en estas áreas. Antes de expandirnos en estas recomendaciones desde la perspectiva de la CBS, detallaremos algunas iniciativas existentes en estas áreas que resultan compatibles con el marco de la CBS respecto a la predicción e influencia sobre el comportamiento humano socialmente importante.

### Análisis Conductual en la Educación: Pequeños y largos pasos

Desde su surgimiento a partir del análisis experimental de la conducta, el análisis conductual aplicado (ABA) ha dado respuesta a temas de la reforma educativa. El análisis conductual, una empresa inductiva con fundamento científico, trata de fragmentar los problemas globales que enfrentan las escuelas y las comunidades en problemas discretos con determinantes ambientales, para que puedan ser rápidamente identificados y modificados. Este enfoque, enraizado en el pragmatismo y la visión de que la psicología es una ciencia del comportamiento y es, como tal, una sub disciplina de la biología (Pierce & Cheney, 2013), ha producido intervenciones gradual y comprensivamente para una variedad

de temas que cubren un rango desde lo académico hasta lo social, incluyendo dificultades en habilidades vitales.

### Ejemplos Tempranos del Análisis de la Conducta en las Escuelas

Retratar el rango completo de incursiones analíticas de la conducta dentro de los ambientes escolares sería un volumen descomunal que sobrepasaría el propósito de este texto. No obstante, resultará benéfico el subrayar algunos esfuerzos en la literatura, para extraer los rasgos relevantes con los que la CBS puede contribuir. Los ejemplos tempranos de las aproximaciones analíticas conductuales dentro de los escenarios escolares incluyen la enseñanza de habilidades matemáticas y la conducta atencional (Kirby & Shields, 1972), aumentando el volumen de la voz para igualar la de los compañeros (Jackson & Wallace, 1974), enseñando habilidades conversacionales a jovencitas pre delinquentes (Minkin et al, 1976), y el asistir a la escuela (Bizzis & Bradley-Johnson, 1981). Éste y un puñado de otros estudios en las primeras dos décadas luego de la publicación del *Journal of Applied Behavioral Analysis* elevaron el estándar metodológico, incluyendo mediciones directas y cotidianas, procedimientos replicables, análisis de datos visuales e individuales, programaciones generalizables y validación social (Johnston & Pennypacker, 2009).

Aunque los primeros esfuerzos por demostrar el poder del análisis conductual para encarar problemas enfrentados por estudiantes y profesores en ambientes escolares seguían estrategias y tácticas analíticas de la conducta bien documentadas, los problemas de los que los investigadores se ocupaban eran frecuentemente idiosincráticos para una minoría de estudiantes: aquellos con problemas emocionales severos o limitaciones intelectuales o del desarrollo. Durante los años 1990s, parte de la atención investigativa cambió de las intervenciones basadas en la innovación escolar al mejoramiento de la asesoría conductual que pudiera usarse a lo largo de los salones de clases escolares. Por ejemplo, Kern, Childs, Dunlap, Clarke y Falk (1994) evaluaron una intervención que mezclaba procedimientos de asesoría descriptivos, analógicos y curriculares para aumentar el comportamiento de realizar tareas dentro del salón de clases. Repp y Karsh (1994) mostraron la utilidad de analizar probabilidades condicionales en las funciones de los problemas conductuales del salón. En uno de los primeros estudios para enseñarle a grupos grandes de personal escolar a emplear estrategias conductuales, Northrup, Wscker, Berg, Kelly, Sasso y DeRaad (1994) instruyeron a los profesores y a otros paraprofesionales a utilizar procedimientos de asesoría funcional.



## Lecciones desde el Manejo Conductual de las Organizaciones

El manejo conductual organizacional (OBM) es la aplicación de los principios conductuales derivados del análisis experimental de la conducta a temas de ejecución individual y grupal y de seguridad en el trabajo (Bucklin, Alvero, Dickinson, Austin & Jackson, 2000). En los ambientes escolares, los enfoques OBM han buscado extender las estrategias analíticas conductuales para mejorar la calidad, eficiencia y el nivel de entrenamiento de los maestros y sus esfuerzos administrativos. Los primeros esfuerzos se enfocaron en el modelo pre-servicio o en-servicio (e.g., Filler, Hecimovic & Blue, 1978; Haring, Neetz, Lovinger, Peck & Semmel, 1987; Langone, Koorland & Oseroff, 1987), aunque estos esfuerzos fueron limitados sin la presencia de contingencias adicionales. Combinar los antecedentes con estrategias de manejo de consecuencias ha traído efectos más robustos y durables. Reid et al (1985) emplearon un manejo participativo durante el entrenamiento dentro del servicio. Gillat y Sulzer-Azaroff (1994) combinaron el entrenamiento durante el servicio, el feedback y el premio con estudiantes y maestros. De resaltar, los investigadores OBM buscaron comprensivamente intervenciones escolares duraderas y de larga escala (Gage, Fredricks, Johnson-Dorn & Lindley-Southard, 1982, Selinske, Greer & Lodhi, 1991). A lo largo de estas líneas, estudios más amplios investigaron la eficiencia en el entrenamiento y la administración (Selinske et al, 1991), el entrenamiento piramidal (Green & Reid, 1994), la validez social (Gillat & Sulzer-Azaroff, 1994), la generalización de habilidades de enseñanza (Fleming & Salzer-Azaroff, 1992; Ingham & Greer, 1992). Tomado como un todo, el interés OBM en la educación a dado respuesta y profundizado ante ciertas necesidades para la reforma sistémica dentro de los círculos educativos. Sin embargo, el empleo a largo plazo y la adopción a larga escala, más allá de la visión inmediata y el involucramiento de los investigadores conductuales, han mantenido elusiva la meta que es de particular interés con respecto a la agenda de la CBS para el mejoramiento de las escuelas.

## Promoviendo la conducta de Estudio: Proyecto Seguimiento

Quizá la evaluación empírica de más larga escala de los métodos analíticos conductuales para la reforma educativa fue una comparación con fundamento federal de sistemas de enseñanza cognitiva, afectiva y conductual denominado Proyecto "Seguimiento" (PFT; Stebbins, St.Pierre, Proper, Anderson & Cerva, 1977). El PFT emerge como respuesta ante hallazgos de un bajo rendimiento en los estudiantes pertenecientes a las minorías, quienes generalmente califican ubicándose entre los percentiles 20 y 28 para cuando terminan el tercer año, tanto en lectura como en matemáticas (Moliter, Watkin, Napior &

Proper, 1977) y esto resulta difícil de revertir utilizando los métodos educativos tradicionales, en escuelas urbanas de gran tamaño (Cohen, Koehler, Datta & Timpane, 1980). Siendo iniciado por la Oficina de Educación de los Estados Unidos, el PFT empieza en 1968 y continúa por una década, involucrando a más de 20,000 niños (Engelman & Carnine, 1982).

Los métodos conductuales, que se conformaban con instrucción directa (DI; Engelmann, 2007) y análisis conductual, se evaluaron y contrastaron contra ocho métodos afectivos y cognitivos. Las escuelas, a lo largo del país, reportaron que encontraron mayores ganancias escolares en los salones con instrucción directa y análisis conductual. Estos enfoques involucraban (1) formación de grupos basados en el criterio de habilidades homogéneas, (2) instrucción con clases basadas en guiones, (3) interacción estudiantil constante e intensa, y (4) enseñar hasta lograr el dominio de los contenidos. El reporte de las mejorías fue más rápido que en cualquiera de los otros ocho métodos y se mantenía durante las siguientes evaluaciones anuales (Gersten, Becker, Heiry & White, 1984).

Diversas escuelas condujeron y publicaron documentos independientes sobre aspectos específicos de los modelos conductuales PFT que empleaban. Meyer, Gersten y Gutkin (1983) reportaron resultados de sus ensayos de DI en una escuela primaria de la ciudad de Nueva York, localizada en un vecindario de bajo ingreso socioeconómico plagado de bajo rendimiento escolar, conflictos sobre el control comunitario de la escuela y un conflicto muy conocido entre los administradores educativos distritales y la Unión Federal de Maestros. Entre los años de 1968 y 1981, 12 salones participaron, tres de cada año escolar, desde el kínder hasta el tercero de primaria. Una evaluación sumaria de logros al final del tercero de primaria usando el Metropolitan Achievement Test, mostraba que los estudiantes bajo los métodos PFT ejecutaron en o cerca de la media nacional en todas las mediciones y estaban considerablemente arriba que cualquier escuela de un estatus económicamente favorecido. En un estudio de seguimiento, Meyer (1984) reportó efectos a largo plazo de las primeras tres cohortes que participaron. En todas las cohortes, más de la mitad de los graduados terminaron su secundaria, en comparación con casi más de la tercera parte del grupo control de estudiantes. Solo un 4.3% de los estudiantes PFT no pasaron, comparado con el 42% del grupo control. También hubo, significativamente, menos deserciones y más inscripciones al colegio, así como mejores puntuaciones en lectura y matemáticas, todo en un contexto donde la escuela está al servicio de niños viviendo pobreza, con familias de un solo padre sobreviviendo mediante subsidios del gobierno, adicionalmente a las preocupaciones por las drogas y la violencia del vecindario.

Tristemente, los resultados del PFT no se publicaron ampliamente o aún peor, fueron ocultados

por el Departamento de Educación (Lindsley, 1992; Watkins, 1988). Los maestros en muchas escuelas disfrutaban de autonomía para seleccionar materiales educativos y no reciben entrenamiento sobre las bases que sustentan sus elecciones. Consecuentemente, muchos escogen basándose en cualidades estéticas y no en la eficiencia (Lindsley, 1992).

A pesar de estos infaustos desarrollos, pueden sacarse diversas lecciones profundas de la investigación empírica sobre el análisis conductual, la instrucción directa y su contraparte contemporánea, la enseñanza de precisión (PT; Lindsley, 1972, 1990) que es de interés para aquellos que buscan reformar las prácticas educativas y menguar problemas del tipo encarado en este texto. Primero, como ya se dijo, la implementación del modelo parece ser contingente sobre un número de variables que podrían resumirse en términos de entrenamiento y el manejo directo de contingencias relacionadas con la implementación. Segundo, pareciera que los beneficios educativos se relacionan con mejores métodos instruccionales, no con factores socioeconómicos y culturales. Tercero, el entrenamiento escalonado en el modelo para administradores, maestros y paraprofesionales se asoció con buenos resultados en áreas urbanas con frecuente cambio de maestros. Cuarto, la disseminación futura de estrategias construidas sobre las lecciones aprendidas en los esfuerzos ya detallados, deberán incorporar avances en las prácticas educativas vigentes, que son reportadas en las revistas conductuales.

Por ejemplo, Newsome, Berens, Ghezzi, Aninao y Newsome (2014) encontraron que los niños aprendían a responder ante tareas relacionales involucrando marcos relacionales de semejanza y de distinción, cuando se les enseña un repertorio de “descripción y clasificación”. El entrenamiento proporcionado en un formato DI y PT, sobre rasgos concretos y combinados, funciones y clases, produjo relaciones jerárquicas derivadas que, en pruebas nuevas, se generalizaron a relaciones de semejanza y distinción. Tales avances en el uso de PT y DI para moldear repertorios relacionales cuando se enseña a leer, pueden escalar fácilmente al nivel de toda la escuela para promover un aprendizaje adaptativo flexible. En la sección final de este documento, discutiremos formas de empleo en estos métodos de enseñanza para construir repertorios pro sociales en niños, maestros y administrativos.

#### Intervenciones Educativas fundamentadas en la Ciencia Conductual

Una estrategia analítica conductual con apoyo empírico para reformar la escuela y los procedimientos del salón de clases que proviene de los primeros días de la ABA es el Juego del Buen Comportamiento (GBG; Barrish, Saunders & Wolf, 1968). En el estudio seminal, Barrish y colaboradores redujeron conductas de estar-fuera-de-su-lugar y platicar, durante las clases de lectura y matemáticas.

Los niños fueron asignados a dos grupos que compitieron durante dos periodos durante el día, siguiendo las expectativas del salón para ganar privilegios. El estudio pronto fue replicado y extendido por otros investigadores (Harris & Sherman, 1973; Medland & Stachnik, 1972) y hasta el día de hoy continúan aplicándose variantes del GBG que se reportan en la literatura (e.g., Leflot, Lier, Onghena & Colpin, 2013; Poduska & Kurki, 2014). Los resultados del GBG han sido replicados en escuelas urbanas con niño en-riesgo (Grandy, Madsen & de Mersseman, 1973; Lannie & McCurdy, 2007), con alumnos sudaneses y belgas de escuelas primarias (Leflot et al, 2013; Saigh & Umar, 1983), con estudiantes internacionales en escenarios escolares de los Estados Unidos (Nolan, Houlihan, Wanzek & Jenson, 2014), con estudiantes de educación regular (Kleinman & Saigh, 2011), con niños portadores de serios problemas conductuales (Darveaux, 1984), en escenarios diferentes al salón de clases (Patrick, Ward & Crouch, 1998) y con niños muy jóvenes (Swiezy, Matson & Box, 1992). Resulta importante que Johnson, Turner y Konarski (1978) mostraran que los efectos del GBG para reducir la conducta disruptiva, se mantienen meses, luego del entrenamiento inicial.

Probablemente la más sobresaliente utilidad del GBG en el contexto de la CBS y las escuelas sea la observación de *adaptaciones escolares epidemiológicas de larga escala*. Kellam y Anthony (1998) implementaron el GBG con 2,311 estudiantes de primero y segundo grado en cuatro escuelas primarias públicas por un periodo de dos años. Ya que la agresión, la conducta disruptiva y las interacciones coercitivas con los adultos se habían encontrado repetidas veces como predictores del uso de tabaco y drogas ilícitas, así como de comportamientos delictivos (Block, Block & Keyes, 1988; Robins, 1978; Tremblay et al, 1992), los autores se preguntaban si las intervenciones dirigidas a la conducta disruptiva y agresiva podrían reducir la incidencia del inicio en el consumo de tabaco. Los datos longitudinales indicaron que, en dos cohortes consecutivas, el riesgo estimado de inicio en el consumo de tabaco fue menor de lo esperado para muchachos asignados a la intervención GBG.

En un estudio con resultados relacionados, Kellam et al (2014) asignaron azarosamente a niños de primero y segundo grado de primaria, en 19 escuelas de Baltimore a lo largo de cinco áreas urbanas de Afroamericanos con bajo estatus socioeconómico, a una de dos condiciones, un grupo GBG u otro como control, para el inicio del año escolar de 1985-1986. Los autores evaluaron la interrelación entre la agresión, la conducta sexual riesgosa, el abuso de drogas y el desorden por dependencia de los niños en estos dos grupos y encontraron una reducción significativa en la conducta sexual riesgosa, el abuso de drogas y los desórdenes por dependencia entre aquellos participantes, con edades entre 19 y 21 años, que habían sido asignados al grupo GBG 15 años antes.

El GBG resulta representativo de un enfoque científico preventivo basado en la conducta, en la reforma educativa que involucra una atención cuidadosa a variables epidemiológicas que incluyen factores de riesgo, prevalencia y resultados. Como otras metodologías preventivas, el GBG es parte de un enfoque reformista más global, que incluye intervenciones selectivamente dirigidas para aquellos con necesidades de apoyo moderadas e intensivas, respectivamente. Aunque las estrategias universales pudieran criticarse por no estar vinculadas con funciones conductuales identificadas experimentalmente, son a pesar de todo probablemente útiles como estrategias de primera mano que previenen la necesidad de futuras intervenciones conductuales de carácter intensivo. Kellam et al, (2014) reportaron que, de los niños expuestos al GBG, 29% tuvieron problemas con drogas 15 años después. En contraste, de aquellos asignados a la condición de control, 83% fueron adictos a las drogas cuando adultos. La correlación necesita ser evaluada experimentalmente, antes de pronunciar declaraciones causales, pero el tamaño del efecto de este estudio solo, ciertamente garantiza la atención futura de la comunidad dedicada a la investigación conductual.

#### Reduciendo el Prejuicio y Aumentando el Estudio: El Salón Jigsaw (rompecabezas)

Existe la sensación de que los espacios comunes son ambientes peligrosos, en los que la probabilidad de salir lastimado resulta intolerablemente alta. Ya que los ambientes escolares frecuentemente involucran contacto intergrupales en espacios compartidos, esto implica que la ansiedad y el temor de un conflicto inminente sea una preocupación de los estudiantes y que esta vaya en detrimento del requerido aprendizaje de sus habilidades académicas y sociales. Numerosos estudios apuntan a tasas bajas de dominio en el aprendizaje en las escuelas donde el conflicto intergrupales es alto (e.g., Aronson & Bridgeman, 1979; Stephan, 1985). Más aún, la violencia juvenil en regiones con un conflicto intergrupales alto es una de las principales causas de muertes en naciones desarrolladas y en vías de desarrollo (Spano, Rivera & Bolland, 2010).

Un enfoque bien investigado para reducir el prejuicio en las escuelas es el contacto intergrupales. La hipótesis del contacto sugiere que el prejuicio puede reducirse cuando individuos dentro del grupo e individuos fuera del grupo, se juntan para lograr objetivos compartidos que llevan al reconocimiento de una humanidad común (Allport, 1954). Aunque no todos los esfuerzos de contacto intergrupales resultan exitosos (cf., Brown, 1995), una técnica ha recibido considerable apoyo empírico, además de ser compatible con la agenda CBS para la reforma escolar.

El “salón jigsaw” (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp, 1978) utiliza contingencias

intergrupales cooperativas para desarrollar competencias académicas y sociales. La interdependencia entre estudiantes y la cooperación entre ellos son repertorios de respuestas seleccionados, cuando los estudiantes son divididos en diversos equipos con la tarea de enseñarse unos a otros los repertorios componentes de una tarea más larga. Cada estudiante le enseña un componente necesario y único y se reúne con “expertos” del otro grupo que tienen la tarea de enseñar segmentos componentes coordinados. Los alumnos no son evaluados en base a la ejecución grupal, sino de manera individual en el aprendizaje del material. El material necesario para completar exitosamente la tarea solo es disponible a través de otros estudiantes. Así, las contingencias jigsaw favoreces la cooperación y la interdependencia mejor que otras estrategias de aprendizaje cooperativo en donde el material de las lecciones siempre esta accesible para el individuo motivado.

Las evaluaciones empíricas de la técnica jigsaw se han centrado en el aprendizaje cooperativo para la disgregación escolar (Aronson et al, 1978), el desarrollo de competencia social (Moskowitz, Malvin, Schaeffer & Schaps, 1983), el aprendizaje cooperativo en naciones en desarrollo (Alebiosu, 2001; Chang, 2004; Huang, Huang & Yu, 2011), Y EN LA REDUCCIÓN DEL PREJUICIO (Aronson, Bridgeman & Geffner, 1978; Walker & Crogan, 1998). Relevante para la agenda CBS de la reforma educativa, todos estos han sido estudios epidemiológicos a larga escala. Estos estudios son importantes ya que demuestran que las estrategias de prevención e intervención a larga escala que involucran poco entrenamiento para los maestros, pueden tener efectos medibles en variables relevantes, haciendo de la técnica jigsaw un candidato más de “vacuna conductual” que inocular en contra de desórdenes físicos, mentales y conductuales. Otras implicaciones serán discutidas al final de este texto.

#### Apoyo Conductual Positivo a lo largo de toda la Escuela

Donde quiera que los esfuerzos del análisis conductual en la reforma educativa se enfocan para enseñar habilidades sociales y académicas discretas, los enfoques OBM extienden las estrategias conductuales para mejorar el entrenamiento de los docentes y sus esfuerzos administrativos. En el apartado anterior, notamos los esfuerzos a larga escala en todo el ambiente escolar de enfoques multi escenarios que involucran ya sea intervenciones preventivas u otras en respuesta a condiciones concretas (Gage, fredericks, Johnson-Dorn & Lindley-Southard, 1982; Gillat & Salzer-Azaroff, 1994; Green & Reid, 1994; Fleming & Sulzer-Azaroff, 1992; Ingham & Greer, 1992; Selinske, Greer & Lodhi.1991). También, detallamos estrategias tales como el GBG y la técnica Jigsaw, en la que rasgos contextuales del ambiente escolar promueven el comportamiento social. Cada uno de estos avances

han sido de utilidad, aunque todavía su adopción extendida y su durabilidad se han mantenido como metas elusivas. De hecho, hasta apenas recientemente, las intervenciones comprensivas y de larga escala que sirven simultáneamente tanto a individuos como a grupos de estudiantes, han estado ausentes. No obstante, en los últimos 20 años un modelo escalonado de otorgamiento de servicios ha conseguido notable apoyo empírico en los Estados Unidos. El Apoyo Conductual Positivo para Toda la Escuela (SWPBS), inicialmente evaluado por Walker y colaboradores (1996), cambió el paradigma de investigación de ser específico para cada niño a intervenciones macro sistema en escuelas y comunidades. Utilizando técnicas de asesoramiento funcional conductual a nivel individual y métodos OBM para aumentar la capacidad de las escuelas, para lograr y mantener un cambio sistémico, el SWPBS incorpora esfuerzos de apoyo constructivo a nivel de liderazgo escolar (federal, estatal, municipal, distrital y de administración escolar), toma de decisiones basada en datos y construcción de consenso en equipos. Las escuelas implementan tres niveles de servicio: apoyo universal para todos los niños, apoyo dirigido a aquellos en riesgo por problemas disciplinarios o por fracaso escolar y apoyo individual para quienes su conducta queda fuera de estas dos categorías. Las semejanzas entre diversos programas SWPBS incluyen el establecimiento de metas para los equipos, análisis de datos respecto a problemas conductuales, incentivos, un continuo de consecuencias, entrenamiento del personal y análisis de datos relativos a la eficacia y fidelidad de la implementación (Anderson & Kincaid, 2005).

#### Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) en el Salón de Clases

Una explicación precisa de mindfulness resulta un reto ya que un análisis funcional de los eventos privados involucra inferencias por otros o auto reportes potencialmente no precisos. Esto es que, la conducta de interés les parece inaccesible a muchos trabajadores aplicados y consecuentemente fuera de su alcance. Adicionalmente, las variables mantenedoras antecedentes y consecuentes, con respecto a mindfulness, no son fáciles de especificar ya que pueden involucrar auto reglas o enunciados encubiertos que resultan igualmente inaccesibles. Finalmente, un buen número de investigadores evaluando mindfulness están contentos con poder cambiar auto reportes de salud psicológica sin mirar los cambios en comportamientos abiertos. Luego, una basta porción de la literatura sobre mindfulness no es de utilidad para el practicante científico orientado conductualmente. Nuestra posición es que la ciencia contextual conductual tiene mucho para contribuir en la educación y que quizá su utilidad pueda superar medidas experimentales tradicionales de éxito en el tratamiento. Las prácticas de mindfulness pueden ser evaluadas en términos conductuales y los cambios en comportamientos abiertos pueden

ser directamente medidos en relación con cambios en el control de estímulo. Aunque varios investigadores mindfulness en ambientes escolares reportan resultados que son de interés aquí, la presente revisión se limita a hallazgos empíricamente medibles concentrados en prácticas de aceptación y acción.

Son seis los procesos principales vinculados con ejecuciones exitosas. La *Aceptación* involucra la conducta de nombrar (tactos) sensaciones corporales, pensamientos y emociones sin hacer el esfuerzo por cambiar su contenido o su forma. En contraste con las terapias conductuales cognitivas no contextuales que intentan eliminar estos eventos mediante su reconsideración, el enfoque ACT es más proclive a solo darse cuenta que a dinamizar un reto. La *Defusión* es el acto de separar el contenido de los pensamientos de su significado. El impacto de la defusión consiste en que los pensamientos son considerados como conducta que no necesita de alguna otra acción. Cuando uno se defusiona de un pensamiento, este queda deliteralizado, de manera que no se toma como verdadero, aún cuando pareciera que sí lo es. La *Atención al Momento Presente* involucra el traer la conducta difusa, no focalizada, bajo un estrecho control de estímulo. Cuando las funciones dominantes del pasado y del presente son remplazadas con aquellas del contexto presente, el comportamiento puede ser más sensible a las contingencias de reforzamiento directas o puede ponerse bajo el control distal de contingencias indirectas relacionadas con productos verbales, como serían los enunciados relativos a los valores personales de uno. La *Toma de Perspectiva Flexible* involucra el enmarcar eventos respecto a la persona, el lugar y el tiempo. YO-AQUÍ-AHORA y TU-AHÍ-ENTONCES pueden mezclarse en diversas redes relacionales con diferentes funciones y cada una de estas funciones, luego pueden ser transformadas mediante respuestas relacionales derivadas arbitrariamente, para producir eventos psicológicos diferentes, desde las mismas redes. El resultado es una perspectiva que puede ser de una vez localizada en el presente y así ser lo suficientemente completa para proporcionar un sentido de visión general o visión de ojo de pájaro. Semejante sentido flexible de uno mismo (self o identidad) es distinto del concepto rígido de self que acompaña a la inhabilidad de nombrar (tacto) alternativas conductuales relativas a lo que sería estar en una diferente persona, lugar o momento. *Valorar* es el acto de identificar patrones de acción que son reforzantes y que pueden conducir a al reforzamiento directo inmediato o a consecuencias valiosas demoradas. Los seis repertorios promovidos en el modelo de la flexibilidad psicológica, son un *compromiso* que involucra el plantearse metas y tomar acción, que mueve a la persona para comportarse en una dirección consistente con los productos verbales a los que otorga valor. En pocas palabras, en la ACT se trata de notar, dándose cuenta sin engancharse,



pensamientos y emociones poderosas, ubicándose flexiblemente en el presente, con un sentido de perspectiva flexible y tomando acciones en una dirección valiosa.

### ACT para Estudiantes

Las investigaciones sobre las necesidades de los estudiantes han enfocado su atención en tres grupos de diferentes edades. Las necesidades de los niños de kindergarten hasta edad de los 12 años han sido enfocadas por habilidosos investigadores interesados en la prevención o la intervención en conductas retadoras, mismas que sustentan el valor de mindfulness, la defusión y, sobre todo, de la flexibilidad psicológica. Una segunda área de creciente interés empírico es el trabajo de mindfulness y de la flexibilidad psicológica con estudiantes universitarios. Finalmente, una tercera área de investigación ha examinado como la aceptación y mindfulness pueden tener utilidad en el entrenamiento de alumnos graduados en psicología, enfermería y educación especial.

*Intervenciones ACT para niños y jóvenes en primaria y secundaria.* Para que conste, hay investigación con diseño N=1 sobre la utilidad de mindfulness dentro del salón de clases. Wilson y Dixon (2010) emplearon un diseño reversible ABA para evaluar cambios en la conducta de atención después de los ejercicios mindfulness otorgados a 12 alumnos de primero y segundo grado. Los autores definieron conductualmente la conducta de atención. Empleando un procedimiento de muestreo con periodos de 10 segundos, calificaron la atención como el involucramiento que incluía el mirar a o en la dirección del maestro o del estudiante que estuviera hablando, el seguir instrucciones, mirar (y/o completar) un cuestionario y el efectuar las actividades del salón de clases. Los experimentadores otorgaron cinco ejercicios diferentes de mindfulness, cada uno luego de 30 minutos en una condición para observar la línea base y, después de cada ejercicio otorgado, había un regreso a la condición de línea base por otros 30 minutos. Los resultados demostraron que se dieron cambios directamente observables en la conducta luego de una definición operacional cuidadosa de la variable dependiente y de la selección de una variable independiente adecuada a los intereses y habilidades de los alumnos en escenarios particulares de salón de clases. El significado de este estudio no debe sobrevalorarse. El análisis conductual se construye sobre evidencia que se acumula sobre evidencia anterior. Esto es, se requiere de evidencia preliminar a partir de finos experimentos controlados empleando diseños fuertes, que demuestren las relaciones funcionales entre variables dependientes e independientes, antes de escalar hasta largos estudios con la pretensión de demostrar eficacia y eficiencia. Aunque hay estudios de este tipo con evidencia proveniente de sujetos adultos, Wilson y Dixon presentan los únicos datos

revisados por pares, con niños mostrando este nivel de control experimental.

Como se mencionó al inicio de este documento, un problema social significativo que se muestra en los ambientes escolares es el prejuicio religioso, racial y étnico. La práctica verbal de evaluar repertorios contruidos de relaciones categoriales relacionados tanto con el prejuicio como con la solución de problemas (Hayes, Barnes-Holmes & Roche, 2001). La naturaleza arbitraria de la categorización social (Kohlenberg, Hayes & Hayes, 1991) posibilita la construcción verbal de funciones internas y externas al grupo, que aminoran las dificultades para atender semejanzas y diferencias simultáneas. En lugar de evocar la categorización social de marcos de coordinación complejos, los ambientes limítrofes evocan marcos simples de distinción y jerarquización que oponen a un grupo contra y sobre de otro. Dado tal análisis operante, el aumentar la aceptación y disminuir la credibilidad de las evaluaciones, se vuelven objetivos de intervención. Lillis y Hayes (2007) condujeron una investigación de este tipo. Alumnos universitarios fueron asignados a dos grupos; uno recibió una conferencia educativa sobre el prejuicio racial y el otro una sesión de clase basada en la ACT. Solo el grupo ACT demostró un aumento en sus intenciones conductuales positivas en la fase de post test y durante el seguimiento de una semana. En tanto otros intentos para disminuir el prejuicio, mencionados antes, se enfocan ya sea en la decategorización (reduciendo distinciones categoriales dañinas; cf. Bradschaw, Mitchell & Leaf, 2010) o en la recategorización (creando identidad de un solo grupo para todos los individuos; cf. Aronson et al, 1978), la ACT promete efectuar las dos cosas mediante la defusión y la toma de perspectiva flexible.

Luciano, Valdivia, Gutiérrez, Ruiz & Páez (2009) bosquejaron tres protocolos con diferentes propósitos, pero con componentes funcionales comunes. Un grupo de adolescentes recibieron un protocolo de valores y aceptación, armado con el propósito de incrementar la conducta sexual segura. Un segundo protocolo buscando aceptación y defusión fue diseñado para aumentar la flexibilidad en jóvenes jugadores de ajedrez. El tercero, era un protocolo enfocado en valores, aceptación y defusión, fue aplicado con adolescentes con un comportamiento impulsivo y anti social. Los alumnos en el primer grupo reportaron menos parejas sexuales y un menor uso de drogas luego de la intervención ACT, comparados con aquellos que recibieron solo información. En el segundo grupo, los estudiantes jugadores de ajedrez que recibieron la intervención ACT desplegaron una ejecución mejorada comparados con los controles. Los niños que mostraban conducta anti social y que recibieron la intervención ACT, todos demostraron un impacto clínico positivo sobre su comportamiento en clase y otros ambientes escolares. Como reportaron Wilson y Dixon (20110), Luciano y colaboradores

demonstraron que la selección flexible y cuidadosa de variables independientes componentes en un protocolo ACT generan un impacto sustancial sobre los resultados del tratamiento con los estudiantes.

En una investigación de ciencia básica, Luciano, Ruiz, Vizcaino Torres, Sánchez Martín, Gutiérrez Martínez y López López (2011) compararon dos tipos de ejercicios de defusión típicos de la ACT con 15 adolescentes identificados con problemas de conducta, en una escuela secundaria local. El propósito de este estudio fue identificar componentes enmarcadores necesarios y suficientes, para ser contruidos dentro de las interacciones defusivas y que serían útiles para los niños en ambientes similares. La función del malestar de las personas y su conducta pueden cambiar en la presencia de una diversidad de diferentes modalidades de enmarcamiento (i.e., señales deícticas, jerárquicas, comparativas y reguladoras). Los autores compararon cuatro modalidades de enmarcamiento y encontraron que los estudiantes que completaron los ejercicios de defusión que solo envolvían marcos deícticos, no mejoraron la discriminación de comportamientos en curso. En contraste, aquellos en quienes los ejercicios de defusión incluían componentes de enmarcación deíctica y jerárquica, además de señales reguladoras de la conducta, mostraron una mejor toma de perspectiva.

*Intervenciones ACT para Estudiantes Universitarios.* Los problemas relacionados con las diferencias culturales, las barreras del lenguaje y el apoyo social reducido por un contacto familiar disminuido, producen tasas considerablemente altas de malestar entre estudiantes internacionales. El malestar psicológico entre tales estudiantes internacionales fue el foco de un estudio biblioterapéutico conducido por Muto, Hayes y Jeffcoat (2011). A un grupo de japoneses estudiantes universitarios en los estados unidos (N = 70), se les dieron copias de un libro ACT de auto ayuda, traducido al japonés. Los participantes que recibieron el libro, demostraron una mejoría general en su salud mental, comparados con los controles en lista de espera. Los participantes, en lista de espera, mostraron la mejoría deseada, después de otorgarles el mismo libro.

Las psicoterapias estándar exitosas no han sido comparadas con frecuencia con la ACT manejando estudiantes universitarios como sujetos. Para salvar este vacío, Block y Wulfert (2000) compararon una de las mejor establecidas terapias contemporáneas, la terapia cognitiva conductual grupal (CBGT; Hope & Heimberg, 1993) con la ACT, con 11 estudiantes universitarios no graduados que cursaban con ansiedad para hablar en público. Las mediciones en tres escalas de auto reporte mostraban una mejoría clínica comparable, consistentes con su enfoque conceptual y sus procedimientos. Esto es, en cada uno de los grupos de tratamiento, aumentó la disposición para involucrarse con estímulos temidos, pero la ansiedad disminuyó solo en el grupo CBGT y los

participantes ACT mostraron una mas alta disposición para involucrarse con situaciones temidas. El tamaño tan reducido de la muestra limita el grado de confianza para ser concluyentes. Además, como sucede con muchos de los estudios revisados, la mejoría clínica auto reportada debe ser vista con cautela, ya que las respuestas verbales de los estudiantes pueden haber sido influidas por conveniencia social.

Unos pocos estudios que no son intervenciones ACT en sí mismas, resultan útiles de revisar en esta sección. Hayes (2004) describió la emergencia de una “tercera ola” de terapias conductuales que en conjunto forman el ala contextual de las CBTs (Hayes et al, 2011).

Por ejemplo, Pistorello, Fruzzetti, McLane, Gallop y Iverson (2012) compararon la terapia dialéctica conductual (DBT; Linehan, 1993), con una condición control optimizada, en 63 estudiantes que tenían una línea base suicida y reportaron al final solo un acto de auto lesión no suicida. Decrementos significativos en la intensidad suicida, la depresión, el número de auto lesiones y el empleo de medicamentos psicotrópicos, fue notable en el grupo DBT, comparado con la condición control. Collard, Avny & Boniwell (2008) evaluaron mindfulness, satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo, en 15 universitarios empleando terapia cognitiva basada en mindfulness (MBCT; Segal, Williams & Teasdale, 2002). Empleando un diseño de medidas repetidas, los autores encuentran que en los estudiantes mindfulness aumentaba significativamente y el afecto negativo se reducía significativamente. El afecto positivo se mantenía sin cambio, pero la satisfacción con la vida se mejoraba, aunque sin llegar a la significancia estadística. El tamaño pequeño de la muestra, la falta de un grupo control y la ausencia de medidas conductuales limitan la generalidad de este estudio. No obstante, las ganancias clínicas parecen haber sido correlativas a la práctica de mindfulness. De hecho, aquellos estudiantes que practicaban mindfulness en largos periodos, durante el programa, reportaron los más altos niveles de mindfulness al final del estudio. Tomado todo junto, estos estudios sugieren que los estudiantes universitarios pueden beneficiarse con la práctica de mindfulness y de la aceptación, sin importar si experimentan o no altos niveles de malestar en su línea base o no. Como estas son investigaciones preliminares, se requiere de mayor investigación, para identificar las variables que lleven a resultados exitosos del tratamiento usando estas modalidades contextuales de CBT.

*Intervenciones ACT para Estudiantes Graduados.* Los esfuerzos empíricos para ayudar a los estudiantes graduados que planean entrar a profesiones de ayuda, se han enfocado principalmente en el manejo del estrés. Por ejemplo, los psicólogos clínicos en entrenamiento son susceptibles a tener altos niveles de estrés durante su entrenamiento (Cushway, 1992) que resulta en reducciones de su

efectividad personal y profesional (Schwartz-Mette, 2009). Los investigadores CBT contextuales que emplean intervenciones no ACT, han conducido algunos estudios notables en esta área. En un estudio con estudiantes de medicina en primer año, conducido por Saunders et al (2007), los participantes demostraron mejoría en sus habilidades de manejo del estrés y en su ejecución académica, luego de recibir un curso experiencial de habilidades mente-cuerpo.

Stafford-Brown y Pakenham (2012) evaluaron el entrenamiento de psicólogos clínicos en estrés laboral, malestar, satisfacción con la vida, consejo de auto eficacia, auto compasión y alianza terapéutica, usando un taller ACT con un grupo experimental y uno control o de lista de espera (N = 56). Se obtuvieron resultados estadísticamente significativos en todas las variables dependientes, las que se mantuvieron durante el seguimiento. Resalta, que un análisis mediacional reveló que muchos de estos efectos estaban mediados por procesos ACT. E un estudio relacionado, Pakenham y Stafford-Brown (2013) pidieron a 56 estudiantes de psicología clínica responder cuestionarios respecto a una intervención ACT enfocada en el manejo del estrés. Los autores encontraron que muchos de quienes respondieron estaban dispuestos a recomendar el entrenamiento para otros estudiantes. También, muchos estudiantes reportaron una flexibilidad psicológica mejorada.

Semejante a los tópicos encarados en el entrenamiento de los psicólogos clínicos, los estudiantes de enfermería han mostrado experimentar burnout y cansancio que les conduce a un distanciamiento emocional e ineffectividad. Desde una perspectiva de enmarcaje relacional, la confrontación evitativa resulta indicativa de haber enmarcado la fatiga en coordinación con la presencia de los pacientes. Semejante al enmarcaje evaluativo involucrado en el prejuicio racial y étnico, los procesos del lenguaje natural involucrados en el enmarcaje del burnout y la presencia de los pacientes en coordinación con el trabajo, lleva a igualar cualquier contacto con los pacientes con la fatiga y una efectividad disminuida. Luego, la desvinculación emocional resulta común en quienes se entrenan en enfermería como consecuencia del estrés no manejado y un crecimiento natural de semejante estrategia de confrontación evitativa es el ausentismo, la pobre ejecución de sus tareas y el cambio de ocupación (Biglan, Hayes & Pistorello, 2008; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Para resolver este tema, Djordjevic y Frogéli (2012) condujeron un ensayo al azar para examinar el efecto de un taller ACT para el manejo del estrés otorgado a los estudiantes de enfermería, comparado con un tratamiento usual. Los participantes ACT (n = 113) reportaron incrementos significativos en la involucración en su trabajo, en su salud, su flexibilidad psicológica y su atención mindful, así como reducciones en burnout y estrés percibido. En un seguimiento de tres meses, los resultados se mantenían para el estrés percibido, el

burnout, la involucración en el trabajo y la atención mindful.

### ACT para Profesores

Otra profesión de ayuda en donde es común el estrés y el burnout, es la enseñanza (Madden-Szeszko, 2000). Frecuentemente los maestros son apoyados con programas de bienestar que enfatizan el ejercicio y la relajación, pero raramente se les proporcionan métodos basados en datos, para mejorar su bienestar emocional o conductual (Couser, 2008). Como resultado, es probable que los maestros se involucren en la evitación de breves respuestas relacionales inmediatas, con respecto a la salud conductual. Una consecuencia adicional pudiera ser el enmarcage implícito de aquellos maestros que busquen tales remedios como lo opuesto a lo saludable o deseable. Entonces será probable que se estigmatice a los maestros que busquen asistencia para su salud conductual y los maestros podrían desear impedir tales productos.

Jeffcoat y Hayes (2012) intentaron una intervención que buscaba en lo posible evitar la estigmatización de los maestros (N=236). Los participantes leyeron un libro de auto ayuda ACT durante dos meses, completaron ejercicios y cuestionarios y después del post-test estuvieron en seguimiento por 10 semanas. Los participantes en lista de espera, fueron entonces provistos del mismo tratamiento. Los autores reportaron una mejoría general en la salud psicológica en los participantes, con un efecto preventivo significativo para la depresión y la ansiedad. Durante el seguimiento, la salud mental general, la depresión, la ansiedad y el estrés parecían estar relacionados al grado en que los participantes usaban el libro. Adicionalmente, los autores notaron que, aquellos que experimentaban altos niveles de estrés al principio del tratamiento, tuvieron una mayor probabilidad de mostrar mejoría en el post-test y el seguimiento, mientras que, los que no tenían malestar en la línea base, tenían menos probabilidad de empeorar su salud mental general. Debido a que el nivel de necesidad y el nivel de riesgo percibido asociados con la búsqueda de ayuda es alto en esta población, el otorgar plataformas de tratamiento innovadoras, requiere de mayor investigación. Hay que tomar en cuenta que, este parece ser el único estudio que investiga la biblioterapia para los maestros y otras profesiones de ayuda.

Los maestros entrenados para educación especial con niños pequeños son igualmente proclives al estrés alto, el burnout y la deserción, de acuerdo con Biglan, Layton, Backen Jones, Hankins y Rusby (2011). Usando un diseño aleatorio con grupo control de lista de espera, Biglan y colaboradores proporcionaron un taller ACT para maestros de educación especial pre escolar y evaluaron el estrés, la depresión, el burnout y el apoyo colegiado. La intervención redujo la conducta de evitación, aumentó

la atención mindful y el gusto por vivir, mejorando los reportes de los maestros sobre su auto eficiencia. Anecdóticamente, los autores reportaron que los maestros que terminaron el programa tuvieron mayor disposición para aceptar consejo clínico sobre emociones y esto parece haberles ayudado para enseñar a los niños acerca de las emociones y las formas para manejar situaciones difíciles.

### Resultados de la Implementación ACT a Escala Total en el Sistema Educativo

Como un dato, existe una intervención epidemiológica de larga escala con carácter preventivo y de naturaleza ACT en las escuelas. Dixon (2013) describe un currículum ACT de habilidades para la vida implementado durante un año en una escuela elemental (kínder) aplicado en un estado del centro occidental de los Estados Unidos. Este currículum se presentó inicialmente en una clase y luego fue adoptado a lo largo de la escuela. Después de evaluar el programa, los datos fueron revisados y el programa fue adoptado en todas las escuelas del distrito. En las siguientes secciones se detallan los pasos necesarios involucrados en su implementación a larga escala en todo el sistema educativo del país.

1. *La aceptación del programa.* Cuando los proveedores intenten instalar un protocolo de tratamiento en el sistema escolar existente, necesitarán estar pendientes de varias contingencias complejas que pudieran afectar su eventual éxito. El modelo ACT y específicamente su componente de “aceptación”, será un tanto contra intuitivo para buena parte del personal escolar. Tener un niño perturbado al que se le ha dicho que “acepte el hecho de que se siente mal”, en lugar de ser tranquilizado diciéndole “todo estará bien”, es un estado mental diferente para muchos profesionales de la educación. Más aún, cualquier tratamiento adicional requiere de un esfuerzo adicional por parte de los participantes. Es inocente asumir que los profesionales de la enseñanza desearán aplicar ACT justo solo porque funciona. Se les necesita vender el hecho de que la ACT hará más fácil su trabajo. Aunque más trabajo adicional, para que eventualmente se logre esa “facilitación”, es una aventura que muchas personas no estarían dispuestas a correr.

Quien inicie la aplicación de la ACT en la escuela deberá buscar tener el apoyo de los más altos administrativos para su implementación. Por ejemplo, si una maestra quisiera usar la ACT como currículum de habilidades sociales en su salón, necesitará apoyo para desviarse del protocolo existente. En pocas palabras, la aplicación mas exitosa de la ACT, ya sea para un solo niño o para toda la escuela, consiste de tener un fuerte apoyo de las autoridades de arriba abajo.

Las autoridades eventualmente escucharán historias de los alumnos sobre su mejor manejo de retos emocionales y sociales, aunque también historias sobre como extrañas metáforas, actividades o diálogos, son empleados para producir tal cambio. Manteniendo el convencimiento, se protege y se asegura la adherencia al modelo de tratamiento ACT.

2. *La visión contextual.* El contexto de un sistema escolar es una interacción compleja y dinámica de muchas personas, locaciones y estudiantes. Está lejos de la relación simple cliente-terapeuta que ocurre en escenarios de práctica privada. Como resultado, existen muchos factores a considerar cuando uno intenta instalar ACT dentro de un escenario escolar. El tiempo transcurrido haciendo ACT requerirá borrar algunos otros temas o actividades en el día escolar. El terapeuta no tendrá el lujo de simplemente “agregar” ACT en el horario existente de los niños. Diversas regulaciones federales, estatales y distritales dictan que tanto tiempo por día debe dedicarse para aprender matemáticas, literatura, ciencia y educación física. La ACT no puede reemplazar estos temas. Su programación creativa dentro del tiempo de “habilidades para la vida”, desarrollo personal, salud o trabajo social, sirven como posibilidades para encajar ACT dentro del día escolar. Otra consideración radica en determinar si las prácticas existentes merecen el tiempo que toman de la jornada escolar. Por ejemplo, si un salón de kínder pasa 45 minutos cantando sobre el clima, el día de la semana y el calendario, uno podría debatir la utilidad que tendría esto para que los niños enfrenten sus retos emocionales. Parece perfectamente racional el asumir que el aprendizaje de habilidades ACT resulta más importante para tales niños, para navegar exitosamente en el mundo, que ser un experto en reconocer las formas de las nubes.
3. *La resistencia.* Pedirle al personal escolar que trabajen duro sin una ganancia financiera adicional, en el mejor de los casos es una batalla difícil. También es improbable que la gente trabaje duro por consecuencias a largo plazo, demoradas y probabilísticas, relativas a un mayor bienestar de sus alumnos. La resistencia ante el modelo ACT por parte del personal, los estudiantes o ambos, es lo que esperaríamos. Sin embargo, una exposición cuidadosa con las partes involucradas podría llevar a la eventual adopción del enfoque ACT. En seguida consideramos métodos ACT consistentes para enfrentar fuentes potenciales de resistencia.

Cuando tratamos con empleados del sistema escolar, el iniciador de la ACT deberá presentar el tratamiento de una manera no amenazadora y no correctiva. La resistencia ocurrirá si uno expresa algo como “Lo que han estado haciendo en el salón, en realidad no funciona tan bien y yo les traigo esta cosa ACT, que será mucho mejor”. Uno debe recordar que el personal escolar



puede haber pasado un tiempo considerable y esforzarse mucho en el enfoque existente y decirles sencillamente que hay algo mejor no producirá la aceptación de la ACT. En lugar de ello, deberán emplearse frases como la siguiente: “Lo que han estado haciendo está muy bien y me pregunto si quisieran considerar echarle un vistazo a la ACT conmigo. Parece que tiene muchos datos emergentes que apoyan su utilidad” o “Ya que los alumnos en realidad no mejoran con X como nuestro enfoque terapéutico, quizá es tiempo de intentar algo diferente. Yo puedo ayudarlos a empezar y a quitarles este problema de las manos”.

Cuando se interactúa con estudiantes en un contexto terapéutico, una introducción a la ACT puede también enfrentarse con resistencia. La ACT cambiará a los estudiantes para pensar diferente, no pelear con los pensamientos y aceptar estar en el momento, tanto como sea posible. Estas son formas radicalmente diferentes de pasar el día escolar, frente a lo que típicamente dictan como letanía los cuidadores en casa y en la escuela. Es la resistencia que todos sentimos al dejar ser a nuestra mente, enfocándose en todos los pensamientos y manteniéndose comprometidos con nuestros valores, lo que será exagerado dramáticamente en un niño de cualquier edad. Quien haga la implementación podrá escuchar expresiones tales como: “ A mí me gusta mas la forma en que hablábamos antes” u “Odio la ACT, me hace pensar demasiado”. El terapeuta ACT habilidoso necesitará aceptar la resistencia dentro de la relación y fijar el curso durante los retrocesos comunes en los niños, cuando se enseñan nuevos enfoques a lo largo de la jornada escolar, que pudieran no ser actividades preferidas para efectuar.

4. *Los implementadores.* Cualquier tipo de personal escolar podría identificarse para implementar la intervención ACT. Entre más formal sea el entrenamiento en ACT producirá, lógicamente, mejores resultados. No obstante, con el compromiso para aprender el enfoque y tomarse el tiempo necesario para su otorgamiento, mucho del nuevo personal podría hacer que sucediera el cambio. Cuando una maestra implementa un programa ACT para toda la clase, puede desarrollar una serie de actividades grupales y narrativas alrededor del modelo de la flexibilidad conductual. En el caso de la implementación grupal, las metas podrían centrarse mas sobre el trabajo exitoso de la clase, que sobre retos psicológicos íntimamente individualizados. Aun así, una vez que el estudiante tiene contacto con las diversas metáforas ACT y logra un entendimiento de la flexibilidad psicológica, la maestra podría reconocer conexiones personales ocurriendo entre el modelo y el estudiante. Un balance cuidadoso debe ser mantenido ente la actividad grupal y las revelaciones personales. Esto es especialmente cierto si tales revelaciones

podieran usarse maliciosamente entre estudiantes para provocar fricciones interpersonales.

Cuando un trabajador social o un psicólogo escolar otorga la ACT, esta puede tomar la forma de una aproximación cercana a la relación uno-a-uno de la forma cliente-terapeuta. En esta modalidad, el estudiante es más capaz de interactuar con su propio malestar psicológico, que en la modalidad de grupo. Sin embargo, las limitaciones del modo 1 – 1 consisten en que el estudiante puede tener dificultad para mantener su flexibilidad psicológica en una populosa comunidad que no sabe como usar o promover el uso del modelo ACT. En su lugar, nosotros recomendamos que cuando los implementadores sean trabajadores sociales, consejeros o psicólogos escolares, a estos profesionistas se les podría ofrecer un entrenamiento adicional en un enfoque no clínico, al que se le ha llamado “ACTraining” (Moran, 2015). Moran sugiere el empleo de un enfoque de consejería, en contraste con el modelo terapéutico típico de la ACT, al introducir las habilidades de la flexibilidad psicológica a los grupos en escenarios no clínicos. Esto resulta especialmente importante al enfrentar el tema de las revelaciones personales que podrían usarse maliciosamente por algunos niños, cuando los implementadores ACT no estén presentes, como durante los recesos. Aunque los grupos que han estado trabajando con la ACT por un tiempo podrían desarrollar fuertes vínculos personales y habilidades individuales para manejar la conducta maliciosa, los grupos que empiezan probablemente evalúen los límites del comportamiento aceptable. El enfoque de consejería en el ACTraining y los ejercicios sugeridos en el artículo de Dixon (2014) *ACT for Children with Autism and Emotional Challenges* están diseñados para ayudar a los grupos a distinguir temas que sean útiles para discutir en el nivel grupal, de aquellos que se manejan mejor en sesiones uno-a-uno. También se pueden dar situaciones en las que el implementador pueda bailar entre los roles de consejero y terapeuta, al intentar encontrar la postura más funcional para facilitar el cambio conductual en el niño individual.

Otra opción facilitadora consiste en tomar el papel de mentor o líder para el grupo. El papel de mentor radica en ayudar a los grupos a identificar (1) sus valores pro sociales y colaborativos, (2) asuntos tanto observables como privados que surgen en el camino al moverse hacia esos valores, (3) asuntos que los miembros experimentados y otros que observan el grupo tienen cuando fenómenos físicos y emociones dominan el comportamiento grupal, y (4) asuntos que los miembros experimentados y otros que observan el grupo tienen cuando los valores articulados por el grupo mismo guían el comportamiento de sus miembros. El líder mentor o

modelo guía pro social, es una variante de utilidad, ya que se enfatiza el comportamiento positivo. Las experiencias psicológicas problemáticas son exploradas solo desde una perspectiva ligeramente defusionada y humorística viendo “a” y no “desde”. Esto hace obvia la necesidad de hablar de manera que más comúnmente se asocia con la psicoterapia y aún así pone en el centro todas las metas y estrategias necesitadas por el grupo para construir flexibilidad conductual.

5. *Instalando la ACT en diversos tipos de salones.*

5.1 *Desordenes emocionales y conductuales.* Posiblemente el lugar más lógico para que la ACT encuentre su hogar dentro del sistema educativo es dentro de los salones de clases que tratan niños con trastornos emocionales y conductuales. Tales estudiantes son puestos dentro de este tipo de ambiente debido al amplio rango de historias, que con frecuencia incluyen comportamientos retadores, ambientes domésticos drásticamente desestructurados y temas de salud mental. Como tal, estos estudiantes tienen la necesidad de una intervención de amplio alcance diseñada para alterar la manera que conducen buena parte de su vida. Típicamente estos salones emplean sistemas de fichas simplificados, sistemas de nivel u otros enfoques punitivos para manejar la mala conducta que se predice que ocurra en esta población. Lo que frecuentemente hace falta in tales salones de clases es un sustrato terapéutico que ayude a enseñar las estrategias preventivas que semejantes niños necesitarán conforme atraviesan los diversos retos que la vida les ofrezca. Están bien las estrategias reactivas consistentes en otorgar puntos positivos o negativos por su comportamiento, pero ellas solo ofrecen un manejo, en lugar de enseñarle al niño cómo comportarse adecuadamente en el futuro.

5.2 *Autismo altamente funcional.* No ha habido una historia de mayor éxito para la ciencia de la conducta, que la temprana intervención intensiva para niños con autismo. Una generación de esta población ahora tiene acceso a servicios que poseen la verdadera habilidad de alterar sus vidas. Los niños no verbales frecuentemente aprenderán a hablar o a comunicarse, desarrollarán habilidades sociales y crecerá su capacidad cognitiva. No obstante, lo que tiende a suceder una vez que esta población ha adquirido un lenguaje complejo y habilidades cognitivas es que empezarán a hacer las cosas que todos hacemos (preocuparse por el futuro y rumiar con el pasado). Muchos de estos niños empiezan a abandonar el momento presente y se pierden en pensamientos que su mente les dicta. La ACT tiene el potencial para asistir a tales

estudiantes para manejar esta vida mental recientemente adquirida que crece a partir de las habilidades verbales. Cuando la ACT es incorporada dentro del protocolo de intervención para los niños con autismo, se pueden esperar ganancias semejantes para estas personas con trastornos emocionales y sociales.

- 5.3 *Desarrollo típico.* Aunque la ACT es considerada como un enfoque terapéutico para personas portadoras de malestar psicológico, no hay razón para limitar su aplicación para aquellos estudiantes que han formalizado su condición psicológica necesitando terapia. Aún dentro de un salón de clases regular, la ACT permite que el educador guíe a los estudiantes para que realicen mejores elecciones durante el día, mismas que estarán enfocadas sobre cosas que valoren y para mantenerse presentes ante las diversas tareas a la mano. La simple frase Aceptar, Comprometerse y Actuar sostiene su utilidad para cualquier niño, con o sin un trastorno y puede servir como el tema para el manejo conductual, la construcción de habilidad social y el respeto por los otros. En un estudio reciente de Kennedy, Whiting y Dixon (2014), niños pre escolares muy pequeños, que se mostraban temerosos de probar alimentos novedosos (y saludables), fueron expuestos a una breve intervención ACT, enfatizando mindfulness (tocar, oler e ingerir la comida) y sus valores (la salud, probar cosas nuevas, obtener premio social/pegatinas). A lo largo de unas pocas semanas, para estos niños, el rechazo de la comida se redujo dramáticamente al nivel de toda la clase. En resumen, la ACT tuvo un potencial significativo para diversas dimensiones de la educación regular, desde la selección de alimentos, al bullying y al completar las tareas.
6. *Usando metáforas.* Una consideración importante, como factor del tratamiento ACT para niños en escenarios escolares, es que el hablar, probablemente no sea suficiente. Los niños pequeños e incluso los estudiantes de secundaria, reciben discursos todo el día por parte de diversos maestros y del personal escolar. Hablar con ellos, como uno lo haría en un contexto de terapia uno-a-uno con un adulto, no producirá los resultados ideales. El apuntalamiento metafórico de la ACT posibilita una amplia variedad de exploraciones creativas del modelo enfatizando actividades. En el reporte de Dixon (2014) una serie de 180 de esas actividades es proporcionada y con la que los estudiantes de kínder hasta secundaria aprenden aspectos de la ACT mediante proyectos artísticos, escribiendo, dibujando, con tareas motrices y dialogando con el implementador del programa. Por ejemplo, en el reporte de Dixon a los estudiantes se les solicita

que piensen en lo que es un dragón, así como en las palabras, pensamientos y emociones asociadas con un dragón. Luego de ello, pondrá la palabra “documento” enfrente de dragón, para ahora describir un “documento dragón”. Ocurre una discusión adicional sobre la idea de que la palabra adicional “documento” altera muchos de los primeros pensamientos que la palabra dragón había evocado. Al niño eventualmente se le pide que haga su propio documento dragón con utensilios artísticos y que escriba diversos pensamientos relativos al dragón, en esta aparentemente débil bestia de papel. Haciéndolo se proporciona al estudiante la oportunidad de aceptar pensamientos, de distanciarse de estos y de reevaluar la “veracidad” que poseen. Traer a la vida los conceptos para un niño, puede hacer que la metáfora tenga funciones psicológicas adicionales y disponga el contexto para un eventual cambio conductual.

Otro ejemplo de como traer a la vida a la ACT para un niño es reportado en el artículo de Dixon, en el que se instruye al niño para que dibuje “su verdadero ser” en una hoja de papel y lo rotule como la identidad que siempre tiene. En el siguiente paso dobla el papel y lo coloca dentro de una bolsa café para el lunch. Por la parte de afuera de la bolsa el niño deberá “dibujar el ser que la gente siempre ve en él”, el que puede ser bastante diferente al del papel adentro de la bolsa. Luego de terminar, al niño se le solicita enseñar sus varias “identidades” y eventualmente revelar su verdadera persona cuando se abre la bolsa y se hace a un lado. En tanto el texto de Dixon le proporciona al implementador de la ACT una pléthora de posibilidades, el terapeuta creativo, el maestro de escuela o el trabajador social sin duda será capaz de echar mano de otras metáforas. La Figura 1 nos muestra un ejemplo de tal metáfora, en donde a los estudiantes se les pide que elaboren dibujos abstractos usando diversos colores. En esta experiencia, a los estudiantes se les solicita que identifiquen un pensamiento o una emoción y les asignen un color. Luego de que varios pensamientos son asignados a diferentes colores, los estudiantes los anotan en un papel. La metáfora aquí es que los pensamientos se defusionan de los estudiantes, conforme primero se fisicalizan en colores y luego, aún más, cuando se escriben en un papel frente a ellos. Luego de este ejercicio, todos los proyectos de los estudiantes se reúnen y exponen en el pasillo, afuera del salón. Este proceso de exposición pública adiciona otra profundidad en la defusión de estos pensamientos, que ocupan la mente de la persona.

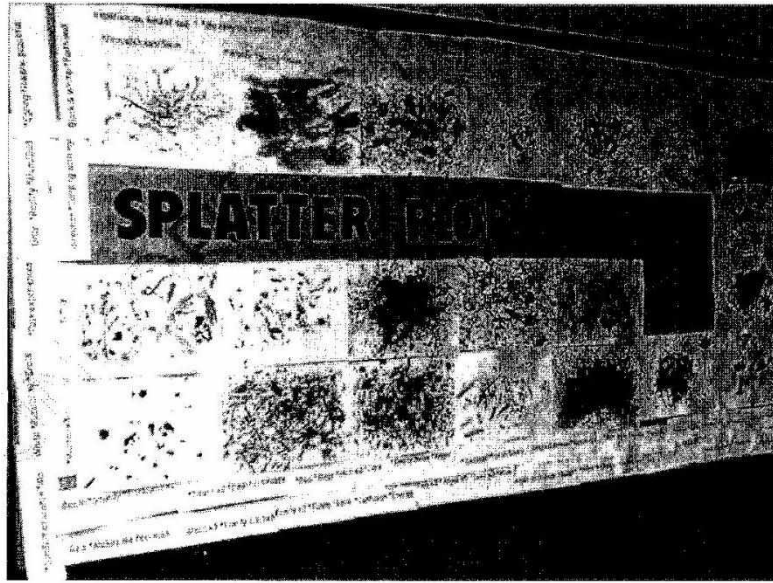


Figura 1. Ejemplo del Día 124 en Dixon (2014).

Otro ejemplo de las posibilidades interactivas de la ACT, de una terapia hablada a una terapia experiencial, puede encontrarse en la Figura 2. Esta imagen muestra el resultado de un niño pequeño que ha sido instruido para rotular tanto buenos como malos pensamientos que le surgen ante una telaraña. La discusión con su cuidador ocurre mientras escribe, “Quedarse atorado en la telaraña es como quedarse atascado en nuestros pensamientos”. Y de la misma manera en que parte de la telaraña puede ‘atraparnos’, nuestros pensamientos también pueden atraparnos y no dejarnos mover en una vida guiada por valores”.

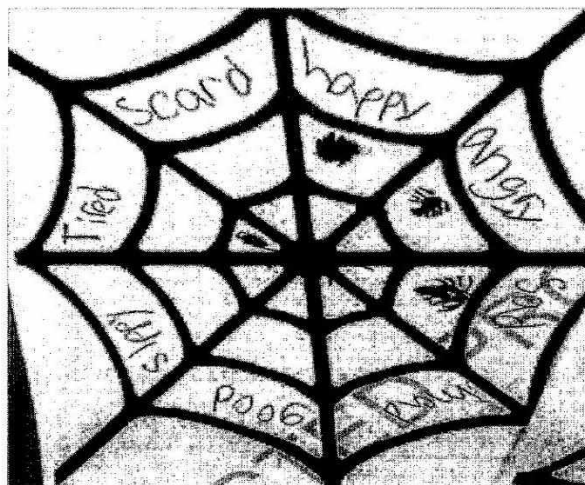


Figura 2. Ejemplo del Día 134 en Dixon (2014).

Un diálogo posterior incluyó cómo es que la araña, por alguna razón, caminaba alrededor de la tela sin quedar atrapada. Se plantearon preguntas relativas a cómo hacer que el niño fuera más como la araña y menos como una mosca. Estas metáforas básicas, aunadas con la creatividad de hacer la telaraña, proporcionan formas efectivas de enseñar conceptos complejos de la ACT a los niños pequeños. La Figura 3 también despliega un ejemplo de la incorporación de los componentes hexaflex ACT a una pequeña edad. Esta imagen muestra una “hexaflex personalizada” para un joven estudiante masculino, que ilustra lo que la ACT significa para él.

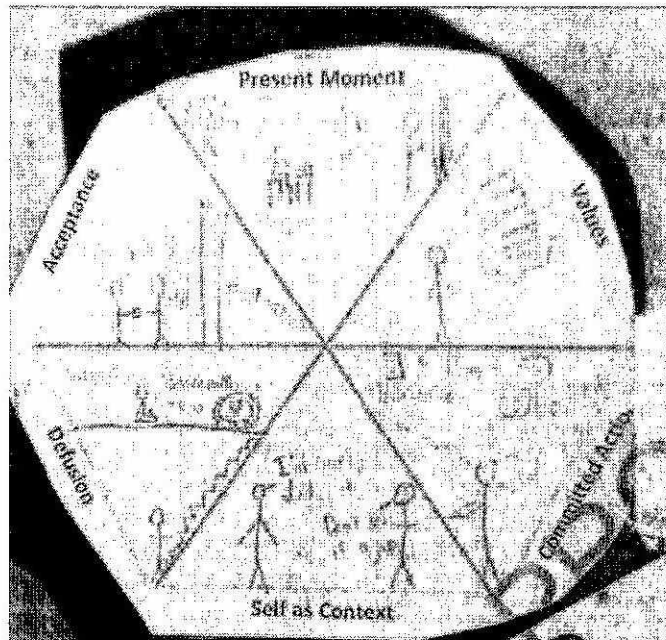


Figura 3. Ejemplo de una hexaflex personalizada (Dixon, 2014).

Esta sesión requirió que se dibujara a él mismo involucrándose en los diversos componentes de la hexaflex. Una vez completado, se le dijo que conservara esta hexaflex personalizada en su escritorio, a lo largo del año escolar. Como lo muestra la Figura 3, este niño parecía que practica la defusión “alejándose” de diversos estímulos distractores, estando en el momento presente al enfocarse en el trabajo escolar cuando está en la escuela y sin pensar en las computadoras, describiendo sus valores mediante una serie de rótulos en una línea final, dándose cuenta que si él realiza labores que no son de su agrado, estando comprometido a actuar, obtendrá regalos como buñuelos, además de conceptualizar su identidad verdadera, como una persona que se hace responsable y se disculpa por sus malas acciones. Lo que es más llamativo de este dibujo a mano es su complejidad para un niño de 8 años, así como es que la ACT pueda relacionarse, en verdad, bajando al nivel de individuos pequeños.

En tanto los estudios a larga escala aún están en la necesidad de ser validados para el modelo ACT en la educación, los resultados iniciales se miran prometedores. En el reporte de Dixon (2013), se describen una serie de resultados respecto a lo que parece ser la primera escuela-ACT. En este reporte, Dixon menciona una diversidad de mediciones con cambios, que han sido desplegadas por el grueso de estudiantes como un todo. . En ellas se incluyen un aumento en su atención, incremento en las calificaciones y una mayor flexibilidad psicológica. Explorando más allá, cómo es que estos resultados repercuten en el nivel personal de los estudiantes, la Figura 4 despliega los datos de tres alumnos que asistieron a las jornadas escolares durante el año pasado.

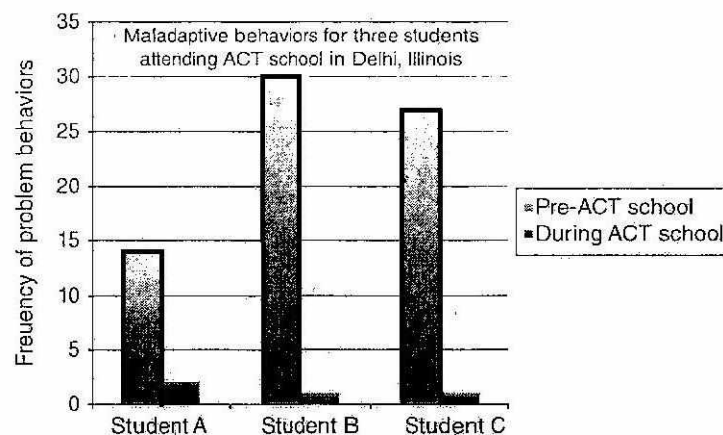


Figura 4. Frecuencia de comportamientos retadores en tres alumnos antes y después de asistir a las Jornadas escolares en Delhi, Illinois.

Estos datos señalan la frecuencia de conductas retadoras exhibidas por los estudiantes antes y después de enrolarse en el programa basado en la ACT. Aunque existen sin número de factores adicionales que pudieran ser responsables de los drásticos niveles de cambios conductuales, parece que este patrón de resultados prometedores hace eco para cualquiera que haya entrado en este programa. El alumno A se había involucrado en 12 episodios de disrupciones conductuales significativas, desde bullying, combate físico, acoso y abandono del salón. Después de ser transferido de su distrito escolar a las Jornadas, él tuvo dos incidentes de este tipo. El alumno B se involucró en 30 eventos de conducta inapropiada con topografías como evitar su detención, destrucción de propiedad ajena y desobediencia. Uno de esos incidentes ocurrió luego de enrolarse en la escuela ACT. Finalmente, el alumno C mostraba un patrón similar con comportamientos como agresión verbal, negarse a trabajar y destrucción de propiedad ajena. En resumen, esta figura sugiere que un cambio significativo y duradero puede suceder



en los jóvenes más problemáticos de nuestra cultura, cuando la ACT se vuelve parte del día-a-día en su educación.

Han emergido sitios con replicaciones adicionales usando ACT como modelo terapéutico para estudiantes con comportamientos indeseables, conductual y emocionalmente. Muchas escuelas de este tipo también disponen contingencias por involucrarse en comportamientos psicológicamente flexibles a lo largo del día escolar. Esto es, además de que los alumnos ganan “puntos o fichas por buena conducta”, también consiguen tales reforzadores por involucrarse en conductas pro-ACT, tales como aceptar lo que sucede, defusionarse de una situación problemática o involucrarse en actividades inspiradas en valores. Por lo demás, Dixon a tenido éxito en tener a la ACT en las cartillas de los estudiantes como un curso actual que deben completar para graduarse. La meta está en continuar trasladando la ACT, de una intervención clínica dirigida por un terapeuta, hacia un currículum de habilidades para la vida que puede implementarse en una diversidad de contextos educativos para cualquier cantidad de personas.

#### Recomendaciones para una Agenda de Reforma Educativa desde la Ciencia Contextual Conductual

En esta sección, abordaremos temas relacionados con la investigación y la práctica. Nuestro propósito es el de proporcionar (a) un bosquejo de contribuciones, que la CBS puede hacer para la reforma educativa y (b) un conjunto de recomendaciones para la comunidad CBS sobre como proceder en esta empresa.

#### Investigación

En cualquier ciencia progresiva, los programas de investigación básica y aplicada funcionan como un par de piernas para cada uno. En la ciencia psicológica, los practicantes tienen problemas que necesitan un fundamento científico. Para apoyar la agenda práctica, los investigadores básicos desarrollan planteamientos funcionales de procesos necesarios y suficientes involucrados en producir fenómenos de interés, mientras los investigadores aplicados desarrollan estrategias para utilizar las herramientas descubiertas en los laboratorios básicos. La indagación filosófica también es necesaria. La construcción de un sistema filosófico interpreta el estado del conocimiento adquirido y dispone la agenda para las interpretaciones científicas futuras.

Agendaremos la investigación necesaria en cada una de estas tres áreas. Para el registro, es muy

poca la investigación empírica sobre el empleo de la ACT o del entrenamiento en flexibilidad psicológica, que se ha publicado. Como un marco organizativo, sugerimos cuatro criterios para evaluar la base de evidencia como datos desde los ensayos ACT que emergen en el contexto de la educación. Primero, como toda investigación conductual, las definiciones operacionales son deseables para una fuerte integridad de los procedimientos. Segundo, los investigadores son inducidos a construir la base de evidencia empleando mediciones validas y confiables. La observación directa de variables dependientes y variables independientes manipulables, resultan facilmente supervisadas en su confiabilidad y validez. Los puntajes de cuestionarios estandarizados, las referencias a la oficina disciplinaria, las suspensiones, las expulsiones, las visitas a los servicios de emergencias y otros datos son correlacionales, pero pueden recolectarse en series temporales para mejorar el control experimental. Los instrumentos de auto reporte son mas complejos de interpretar, pero pueden ser de interés en algunos casos, como cuando los estudiantes son personal clínico en entrenamiento. Tercero, Los diseños experimentales deben ser rigurosos. Es posible y resulta preferible, cuando se conducen ensayos controlados al azar, el empleo de elementos de diseño de caso único. Adicionalmente, los investigadores deberían consultar con estadísticos cuando diseñen estudios con grandes poblaciones, para estar ciertos de que sus estudios tengan suficiente poder, sus resultados sean interpretables y el análisis de los procedimientos sea consistente con las suposiciones de las pruebas. Cuarto, los investigadores deberán publicar los datos que muestren efectos experimentales fuertes en objetivos de cambio socialmente significativos. Los datos que muestren validación social, la integridad en el tratamiento y procedimientos, los resultados supervisados funcionalmente y su sustentación a largo plazo, todo ello contribuye a la fuerza total de la investigación. De manera consistente con este marco de trabajo, los investigadores en la tradición CBS estan preparados para ofrecer a aquellos interesados en la reforma educativa una base de evidencia en la que los diseñadores de politicas y las fuentes de financiamiento puedan sentar su confianza.

### Filosofía

El contextualismo funcional y la perspectiva de la salud pública, involucran valores (Biglan & Hinds, 2009). La CBS coloca los valores sobre la predicción y la influencia en el bienestar humano. Se necesita la construcción de un sistema filosófico para organizar los hallazgos con respecto al bienestar humano debido a la flexibilidad psicológica. La construcción del sistema también es necesaria para generar agendas para la investigación futura con respecto al valor de aumentar y preservar el bienestar

humano.

La filosofía central de la ACT y otros enfoques del ABA (análisis conductual aplicado) se encuentra en la filosofía de Skinner del conductismo radical, que puede ser conceptualizada como el ala funcional de las filosofías contextuales (Hayes, Hayes & Reese, 1988; Pepper, 1942). En esta tradición, las acciones ubicadas en el contexto inmediato e histórico son fragmentadas en segmentos funcionales para propósitos pragmáticos. Un evento conductual es dividido en unidades funcionales tan pequeñas como se requiera, para lograr propósitos científicos.

Resulta importante colocar nuestra discusión sobre la agenda de investigación de la CBS en la educación dentro de *su* contexto. Dado un conjunto particular de propósitos, con respecto a la reforma educativa, el evento conductual que separamos para medir y cambiar mediante el análisis de los tres términos de la contingencia, antecedente, conducta y consecuencia, puede verse distinto de lo que sería si nuestras metas fueran diferentes. De hecho, el tipo de eventos que una vez fueron útiles, cuando el análisis conductual se enfocaba en acciones discretas de alumnos individuales, puede que no cumplan el conjunto actual de necesidades, sobre las que una filosofía de la ciencia funcional contextualista y progresiva arroja su luz. Luego, la construcción de un sistema filosófico proporciona la brújula para trazar el curso. Los métodos de investigación básica y aplicada proporcionan el timón y la quilla metodológica con las que se mantiene este curso. Desde nuestra perspectiva, tal construcción del sistema es una actividad continuamente en curso que necesita refinamiento.

Es de utilidad detallar los tipos de situaciones para las que este tipo de refinamiento pudiera ser benéfico. El discutir sobre la filosofía de la ciencia pudiera verse como fuera de lugar en un documento sobre prácticas escolares. Sin embargo, es precisamente debido a que la CBS está ubicada en el contextualismo funcional, que los investigadores y los practicantes pueden articular metas y estrategias de medición, que trascienden los límites tradicionales que definen al conductismo metodológico y otras disciplinas. Dentro de la amplia meta de la acción pragmática, cualquiera de las metas conductuales, de las unidades de análisis y estrategias analíticas pueden ser empleadas en tanto funcionen para alcanzar la meta. Como un ejemplo, tres metas muy diferentes: la acción grupal en una dirección valiosa, la reducción de la frecuencia de alumnos referidos a la oficina disciplinaria y el aumento del tiempo atendiendo a las lecciones, podrían ser igualmente de interés. Estas metas podrían, cada una, garantizar unidades analíticas y estrategias únicas. Aunque el centro filosófico del contextualismo funcional seguro, necesitamos examinar las sutilezas del éxito de trabajar en el contexto de otras disciplinas con diferentes suposiciones ontológicas (Szabo & Tarbox, in press). Así, la construcción del sistema es un

proceso en un curso continuo.

## Estudios Básicos de la Teoría de los Marcos Relacionales (RFT) con la ACT en Grupos de Alumnos Jóvenes

Debido a que el tiempo ocupado por la enseñanza de habilidades básicas para la vida le quita tiempo a otros temas de la instrucción, la investigación básica resulta necesaria para descubrir los procedimientos más eficientes, mediante los cuales establecer habilidades relacionales que correlacionen con las seis habilidades de la flexibilidad psicológica. Por ejemplo, repertorios de toma de perspectiva flexible que son moldeados en muchos ejercicios ACT probablemente involucren relaciones deícticas desde las cuales se puedan enseñar métodos y se puedan evaluar apropiadamente tests, para su empleo con niños chicos y aprendices con necesidades especiales. Los investigadores RFT podrían ayudar a los educadores que trabajan con aprendices más avanzados, enfocándose en las maneras de enseñar partes de la lógica que involucran el razonamiento simbólico y deductivo, necesarias para responder de manera flexible psicológicamente. Por ejemplo, las relaciones en una deducción involucran maestría en el uso de señales contextuales del tipo SI-ENTONCES. Una historia robusta de reforzamiento con respecto a la aplicación arbitraria lógica e ilógica de estas señales acelerará el desarrollo del aprendizaje para ejecutar acciones comprometidas relacionadas con productos valiosos. Por ejemplo, “Yo valoro mantener mi palabra y prometí que iba a hacer esta tarea para mañana. Ahora me siento cansado. Si sigo escribiendo otra hora esta noche aún sintiéndome cansado, terminaré la tarea a tiempo, lo que es congruente con mis valores y permite cumplir con mi palabra”. Esta lógica, que involucra la transformación derivada de funciones de estímulo al parejo de múltiples relaciones de estímulo, debe ser enseñable para niños muy pequeños, usando estrategias basadas en la RFT una vez que estos métodos estén completamente desarrollados.

### Aplicación – Marco Laboral de la Salud Pública

*Epidemiología.* Los investigadores CBS pueden identificar factores de riesgo clave para sistemas y prácticas rígidas, que mantienen los problemas identificados al inicio de este documento. La investigación CBS aplicada es necesaria para explicar completamente los factores relacionados con la incidencia, la prevalencia y los efectos deletéreos de la rigidez psicológica en niños, maestros y sistemas escolares. Igualmente es necesaria la investigación sobre factores relacionados con la

incidencia y prevalencia de conducta pro social en los ambientes escolares. Específicamente, las prevalencias de la evitación experiencial y la flexibilidad se necesitan evaluar, por su relación con problemas psicológicos y conductuales bien establecidas. Con esta clase de evidencia en nuestras manos, será más fácil obtener apoyo para la implementación de la ACT en las escuelas.

Para este fin, el desarrollo de bases de datos en la red para la comunidad CBS trabajando en las escuelas, para que colectivamente manejen los datos epidemiológicos, ayudando a los trabajadores aplicados a determinar prioridades en el trabajo futuro. Un ejemplo de esto es el Schoolwide Information System (SWIS; Irvin et al, 2006). El SWIS ha sido implementado en sobre 25,000 escuelas internacionalmente. Fue desarrollado por investigadores en la Universidad de Oregon, donde por cerca de una década, la facultad analizó y empleó los datos para guiar a las escuelas en la toma de decisiones basadas en datos conductuales. Los investigadores CBS pudieron desarrollar un sistema de información de esta naturaleza para recoger datos necesarios sobre flexibilidad psicológica y evitación experiencial.

*Prevención.* Una segunda área del enfoque aplicado es la prevención. Sugerimos ocho áreas para la investigación futura sobre atención preventiva. Primero, para evitar fiascos como el descuidar los datos del seguimiento del proyecto, los investigadores deben evaluar las condiciones bajo las que las prácticas negativas crecieran en la cara del investigador. Al menos, teniendo escasos recursos, esto resaltarán aquellas situaciones que probablemente no se beneficien de los esfuerzos CBS prodigados en el ambiente vigente. Segundo, tanto las políticas educativas coercitivas como las pro sociales deben ser catalogadas y las condiciones que adopten a cada una deben estar bien entendidas. Tercero, se necesita evidencia relacionada con los factores protectivos que reducirán el riesgo de consecuencias por seleccionar prácticas educativas no trabajables. Por ejemplo, la tolerancia cero y la coerción institucionalizada pueden prevenirse, una vez que sabemos las estrategias y tácticas que pueden apuntalar a las escuelas en contra de su adopción. Cuarto, la supervisión del impacto es necesaria antes de adoptar políticas que pudieran afectar a programas y prácticas educativas ya existentes o propuestas. Quinto, técnicas de meta análisis y otras estrategias de análisis de datos deberán emplearse para determinar los atributos necesarios y suficientes de programas de flexibilidad psicológica a larga escala. Sexto, la CBS es llevada equilibradamente para desarrollar una estructura escalonada de investigación, empezando con estudios de diseño de caso único para el desarrollo de protocolos que sean seguidos con ensayos eficaces, eficientes y diseminados. Siete, el uso continuo del modelo de flexibilidad psicológica en las escuelas necesitará que todos los miembros de la comunidad escolar se vuelvan “compañeros de viaje”. Para este fin, los investigadores CBS pueden contribuir al estudiar las

necesidades de entrenamiento sobre flexibilidad psicológica de administrativos, profesores, ayudantes, familiares y estudiantes. Finalmente, también, con respecto a la sostenibilidad, se necesita investigación sobre las prácticas más eficientes que pudieran disminuir los costos financieros.

*Resultados.* Los investigadores CBS deben estar especialmente interesados en evaluar resultados, cuando las escuelas adoptan el entrenamiento en flexibilidad psicológica. Sugerimos cinco criterios para ser considerados por los investigadores CBS que conducen investigación de resultados. Primero, que el diseño de estrategias cumpla las necesidades identificadas. Diseños de utilidad para estas áreas podrían ser los diseños experimentales de un solo caso, los ensayos controlados al azar (RCTs) y los estudios longitudinales. Los diseños de series temporales son particularmente de ayuda en los estudios que comparan calificaciones entre grupos y tanto los estudios RCTs como los longitudinales son mejores cuando estudios de un solo caso son incrustados (cf., Coryn, Schroter & Hanssen, 2009). Segundo, la investigación de resultados debe evaluar protocolos con diferentes poblaciones bien descritas, en diferentes regiones geográficas, para evaluar su generalidad. Tercero, la exactitud de los datos, su confiabilidad, la integridad del tratamiento y la validación social del estudio, deberán ser supervisadas y documentadas. Cuarto, si los datos dan soporte a las predicciones, la efectividad del tratamiento deberá ser mayor en aquellos sujetos en las categorías de mayor riesgo. Quinto, para demostrar la generalidad, los hallazgos deberán replicarse entre diferentes equipos de investigadores y diversas localizaciones geográficas. Los proyectos efectuados en diversos sitios y los proyectos separados conducidos por equipos de investigación no relacionados, abonarán a la confiabilidad del modelo en desarrollo.

### Práctica

Así como en la investigación, los educadores CBS pueden contribuir al caudal de conocimientos y a la sabiduría práctica. Para este fin, explicamos la necesidad de una profunda planeación y preparación y terminamos con recomendaciones para implementar exitosamente la ACT y otros programas de flexibilidad psicológica dentro de los ambientes escolares. Sin embargo, queremos especificar al final de esta sección que estamos contemplando a la primera formulación cimentada en investigación sólida. Hasta que se publiquen estudios revisados por pares, que explícitamente revelen relaciones entre la flexibilidad psicológica, la evitación experiencial, con resultados escolares, las recomendaciones que daremos pondrán el carro delante del caballo. Dado que estamos pendientes de los estudios en preparación que tienen este propósito, tentativamente exponemos las siguientes

sugerencias relativas a la planeación y preparación de la implementación. Más aún, ofrecemos las recomendaciones que siguen a la luz de el hecho de que la ciencia de la prevención basada en la conducta necesita de una fuerte asociación entre científicos, instituciones investigadoras y distritos escolares (Kellam et al, 2014). Con objeto de establecer esta asociación y asegurar una implementación exitosa, aquí están nuestras sugerencias.

### Planificación y Preparación

En líneas previas, hemos detallado una cantidad de puntos importantes relacionados con la implementación exitosa del currículum de flexibilidad psicológica de la ACT en ambientes escolares. Para recordar, nosotros sugerimos seis pasos. Primero, la capacidad para construir arranca con hacer acopio de este currículum para todos los niveles de una escuela. Asegurarse que los conserjes hayan sido tomados en cuenta y de que no se les pida realizar tareas por las que no sean compensados, es tan importante como asegurar el pago a los implementadores y oficios de agradecimiento para los administrativos dentro y más allá de la escuela. Segundo, incluir a líderes estudiantiles, estudiantes regulares, alumnos en riesgo, estudiantes con dificultades reconocidas, profesores, administrativos y generadores de políticas en equipos de liderazgo, administración y planeación... Semejante grupo, grande y diverso, representa un reto para su unificación, pero no vemos mejor manera de proceder que invitar al caos en el proceso. Al abrazar (aceptar) la resistencia, en lugar de ignorarla o combatirla, el implementador modela (ejemplifica) un aspecto de la ACT al tenerla como “compañera de viaje” que logra estancarnos, pero que encuentra la manera de desestancarse y quiere compartir esta nueva forma de comportarse. La ACT funciona cuando existe aceptación de las dificultades. Seguir dócilmente las reglas conduce a pobres resultados y a una baja sustentabilidad. Tercero, aproveche cada oportunidad que se le presente para ayudar a construir nuevos programas o involucrar nuevas escuelas con la flexibilidad psicológica, antes de que se peguen los ladrillos... Cuarto, focalice los factores de riesgo y los factores protectivos que han sido identificados por los investigadores. Esfuércese desde un principio para generar una práctica continua, basada en la evidencia. Además de estas recomendaciones, utilice lo que es sabido sobre el enmarcamiento relacional para manejar barreras conocidas y anticipadas de la flexibilidad, durante las fase de planeación. Quinto, al preparar el presupuesto, base sus proyecciones en la investigación y asegúrese de que los fondos adecuados estén seguros antes de iniciar. Construya la credibilidad y la sostenibilidad con los administradores de nivel ejecutivo, presentándoles un análisis de costo-beneficio.

## Recomendaciones para la Intervención

Son diez los puntos que uno debe buscar, con respecto a la intervención. Primero, establezca metas claras, con objetivos específicos y medibles. La ACT permanece enraizada en el análisis conductual y las huellas del análisis conductual aplicado son observables, como cambios medibles en la ejecución. Segundo, como en la planeación y preparación, incluya en los equipos de implementación a todos, desde el personal de apoyo hasta los administrativos de nivel distrital. Esto le proporcionará de información que podrá ser usada para trabajar los refinamientos del protocolo, así como de oportunidades para diseminar datos y a celebrar estos logros. Tercero, entrene a los presentadores a usar estrategias del momentum conductual (cf. Mace et al, 1988) y a reforzar los esfuerzos de cada uno. Los presentadores que constriyan momentum para que sigan sus indicaciones y que refuercen todos los esfuerzos, ganarán simpatía y confianza. Cuarto, entrene a los presentadores a usar el modelo ACT funcionalmente. Esto es, los presentadores deben estar preparados para adherirse al modelo, pero aplicar extensiones del tratamiento basados en su función y metáforas ACT novedosas o ejercicios que cumplan las necesidades de aprendices específicos. La memorización mecánica de metáforas y la facilitación de ejercicios con pasos seguros pueden funcionar, pero no es probable que facilite los tipos de transformación de funciones de estímulo, de las que depende la ACT para su implementación exitosa. Quinto, entrene a los presentadores a estar alerta ante perspectivas culturales diversas dentro de cada grupo. La sensibilidad cultural probablemente facilite el interés y disposición de los líderes entre los aprendices. Sexto, entrene a los presentadores a usar un modelo de consejería, que es el caso opuesto al modelo terapéutico. Esto resulta especialmente importante cuando los implementadores son terapeutas clínicos cuyo entrenamiento no es el de enseñar. La ACT en las escuelas se conceptualiza mejor como un currículum de habilidades para la vida, no como una modalidad terapéutica. Séptimo, aún como un entrenamiento de habilidades para la vida, el trabajo sobre flexibilidad psicológica puede hacer surgir temas que no son apropiados para ser manejados en un escenarios escolares. Este preparado para referir y ayudar a los participantes, para que obtengan asistencia externa, si fuera que la necesitaran. Siempre resulta útil tener presentes dos entrenadores, así si estas cosas surgen, el segundo entrenador puede tratarlas directamente sin detener el avance del grupo. Octavo, para asegurar la aceptación resulta útil presentar el protocolo como un manual. Los modelos para entrenar-al-entrenador aumentan la probabilidad de un programa duradero. Noveno, dosifique flexiblemente la intervención para grupos con diferentes tamaños y necesidades. Una escuela que inicia la ACT en un salón de clases y después implementa el mismo programa en otras regiones de la escuela, se dará



cuenta que un protocolo que se adapta a todo, no será suficiente. Conduzca la supervisión funcional en cada locación en la que se implemente la intervención. Los componentes del programa que sean seleccionados por el ambiente, desde el manual, en lugar de ser seleccionados por el manual mismo, estarán basados en la función y resultarán más útiles inherentemente. Más aún, resulta sabio incorporar otras estrategias de manejo de contingencias ABA, cuando se considere que ayudan al aprendiz. Antes ya detallamos la técnica Jigsaw (rompecabezas) y el GBG (juego del buen comportamiento) como dos estrategias de este tipo que, dentro de contextos funcionales, pueden ser útiles. Décimo, recolecte datos. Hay cuatro tipos de datos que son benéficos: datos sobre resultados de los participantes, validaciones sociales, fidelidad de la implementación y datos de confiabilidad.

### Discusión

Durante los últimos 50 años, el análisis conductual aplicado (ABA) puso los cimientos para una reforma sistémica en la educación y aún, los cambios deseados, no han resultado luego de las demostraciones de la investigación y práctica ABA. La CBS se inicia como el ala del análisis conductual interesada en aliviar el sufrimiento humano. Las aplicaciones terapéuticas como la ACT han sido de utilidad para este fin, pero puede que no sea suficiente, a menos que también enfrentemos variables tóxicas del ambiente que emergen en contextos tales como las escuelas, los hospitales, los ambientes de trabajo, los vecindarios y las agencias gubernamentales. En los ambientes educativos, las consecuencias que seleccionan prácticas inproductivas están disponibles para la investigación y la intervención con tales métodos como el uso clínico de la RFT y la ACT. Como un currículum de habilidades para la vida, la ACT es de gran utilidad, debido a que puede ser escalada a las necesidades de diversos grupos dentro y entre ambientes escolares.

Sin limitarse solo a ellos, la intratabilidad de problemas tales como la violencia escolar, el uso de sustancias y el bullying, sugiere que se necesita un marco diferente para la intervención. Nosotros proponemos un marco de salud pública para la supervisión y la realización de la reforma escolar. La CBS se posiciona para proporcionar el liderazgo en esta área. Para conducir las prácticas iniciales, contamos con la investigación epidemiológica, preventiva y de resultados, que puede construirse sobre los fundamentos de un sistema filosófico, además de la ciencia básica y aplicada.

Una meta para tal propósito, radica en aclarar una ruta para las implementaciones a larga escala, que requieren de políticas directivas del más alto nivel. El tema es el hecho de que las escuelas se diseñan para producir cambios efectivos en el comportamiento de grandes grupos de personas.

El análisis conductual tradicionalmente se ha enfocado en las necesidades de aprendices individuales y nosotros reconocemos que esta estrategia mantiene su mérito. No obstante, puede ser que *debido a* su enfoque en las necesidades de de los menos, que el análisis conductual no ha conseguido los cambios que la ciencia básica y aplicada sugiere llevarán a resultados exitosos. Luego, enfocarse en las necesidades de muchos pudiera ser beneficioso para todos. La CBS es lo mejor para conducir este esfuerzo.

Al nivel del aprendiz individual, el entendimiento científico de las relaciones verbales que participan como variables contextuales, que influyen sobre la conducta problemática, ha obtenido un apoyo empírico cada vez mayor. Ahora estamos en una etapa del desarrollo de la ciencia conductual, donde la explicación del comportamiento complejo en contextos aplicados, resulta empíricamente posible. Ahora nos proponemos identificar el *porqué* detrás de *lo que sucede* con un aprendiz dado en un contexto dado y ofrecer a ese aprendiz una manera nueva de interactuar con estas variables. La CBS está lista para conducir esta empresa.

#### Referencia

[www.researchgate.net/publication/286042456\\_Contextual-Behavioral\\_Science\\_and\\_Education](http://www.researchgate.net/publication/286042456_Contextual-Behavioral_Science_and_Education)

Recuperado: 03/02/2023

#### ABREVIACIONES FRECUENTES:

CBS – Ciencia Contextual Conductual	la Escuela
CBT – Terapia Conductual Cognitiva	CBGT – Terapia cognitiva Conductual grupal
ACT – Terapia de Aceptación y Compromiso	DBT – Terapia Dialéctico Conductual
ABA – Análisis Conductual Aplicado	MBCT – Terapia Cognitiva Basada en
OBM – Manejo Conductual Organizacional	Mindfulness
PFT – Proyecto “Seguimiento”	RFT – Teoría de los Marcos relacionales
DI – Instrucción Directa	SWIS – Sistema de Información de Toda la
PT – Enseñanza de Precisión	Escuela
GBG – Juego del Buen Comportamiento	RCTs – Ensayos Controlados al Azar
SWPBS – Apoyo Conductual Positivo para Toda	

ANEXO

