



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

ESTUDIO DE CASO: USO DE TÉCNICAS CONDUCTUALES PARA
MEJORAR EL NIVEL DE ATENCIÓN DE UN ADOLESCENTE CON
DISCAPACIDAD AUDITIVA

PRESENTADA POR
CLAUDIA CAROLINA DEL PILAR CHAFLOC CABANILLAS

ASESORA
JULIA VARGAS GILES

TESIS
PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA

LIMA – PERÚ

2021



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND**

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y
PSICOLOGÍA**

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**ESTUDIO DE CASO: USO DE TÉCNICAS CONDUCTUALES PARA
MEJORAR EL NIVEL DE ATENCIÓN DE UN ADOLESCENTE CON
DISCAPACIDAD AUDITIVA**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

PRESENTADO POR:

CHAFLOC CABANILLAS, CLAUDIA CAROLINA DEL PILAR

ASESORA:

DRA. JULIA VARGAS GILES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5057-2045>

LIMA, PERÚ

2021

A mis niños de prácticas, a cada persona que me enseñó y motivó en mi etapa
universitaria.

Agradecimiento

A mi asesora Julia, quién me ayudó y enseñó a armar el presente estudio de caso.
A mi querido profesor Trillo, quien me asesoró durante el periodo de prácticas y me apoyó con el armado de este trabajo. A mis padres Otto y Nery, a mi abuelita Pilar y a Joseph, mi enamorado, por toda su motivación y sobre todo apoyo incondicional.

Índice

PORTADA.....	I
DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTO	III
ÍNDICE.....	IV
INTRODUCCIÓN	VI
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO.....	8
1.1 DISCAPACIDAD.....	8
1.1.1 <i>Discapacidad Auditiva</i>	9
1.2 ATENCIÓN.....	10
1.3 TIPOS DE ATENCIÓN	12
1.3.1 <i>Atención Selectiva o Focalizada</i>	13
1.3.2 <i>Atención Dividida</i>	13
1.3.3 <i>Atención Sostenida</i>	14
1.3.4 <i>Atención Dispersa</i>	14
1.4 APORTES.....	15
1.4.1 <i>Aportes de Pavlov</i>	15
1.4.2 <i>Aportes de Thorndike</i>	16
1.4.3 <i>Aportes de Skinner</i>	16
1.4.4 <i>Aportes de Watson</i>	17
1.5 DIFERENCIA ENTRE EL CONDICIONAMIENTO CLÁSICO Y CONDICIONAMIENTO OPERANTE	18
1.6 MODIFICACIÓN DE CONDUCTA.....	20
1.7 TÉCNICAS OPERANTES.....	21

1.7.1	<i>Técnicas de Reforzamiento</i>	21
1.7.2	<i>Técnicas de Instigación</i>	23
1.7.3	<i>Técnicas para establecer Conductas</i>	24
1.7.4	<i>Técnicas para Reducir o Eliminar Conductas</i>	25
1.7.5	<i>Técnicas de Castigo</i>	28
1.7.6	<i>Técnicas de Potenciación y/o Debilitamiento de Conductas</i>	30
CAPÍTULO II PRESENTACIÓN DEL CASO		32
2.1	DATOS DE FILIACIÓN	32
2.2	PROBLEMA ACTUAL	32
2.3	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	32
2.4	INFORME PSICOLÓGICO	39
2.5	PERFIL DEL FUNCIONAMIENTO PSICOLÓGICO.....	47
CAPÍTULO III PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA		49
3.1	IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA ESPECÍFICO.....	49
3.2	DISEÑO DEL PROGRAMA DE TRATAMIENTO.....	49
3.3	APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE TRATAMIENTO.....	53
3.4	RESULTADOS DEL TRATAMIENTO	59
3.5	SEGUIMIENTO E INFORME DE TRATAMIENTO.....	61
CAPÍTULO IV RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		63
4.1	RESUMEN	63
4.2	CONCLUSIONES	64
4.3	RECOMENDACIONES.....	64
REFERENCIAS		66
ANEXOS		73

Introducción

El presente estudio de caso muestra la elaboración de un programa de intervención utilizando diferentes técnicas conductuales para mejorar el nivel de atención de un adolescente con discapacidad auditiva.

Las consecuencias que la discapacidad auditiva tiene en el desarrollo de los estudiantes se ven reflejadas en las alteraciones de su desarrollo, lo que produce diferentes necesidades educativas especiales (Aguilar, et al., 2008).

Cabe resaltar que las necesidades educativas especiales son importantes ya que son requerimientos educativos que benefician al alumno en su desarrollo y lo hacen participe del grupo educativo.

La situación atencional del adolescente estuvo afectada debido a que no recibió una educación especializada en la ciudad donde vivía, Jaén. Cuando se traslada a la Lima, es matriculado en el Centro de Educación Básica Especial SMG, donde recibe educación especializada y apoyo psicológico.

Fue muy importante conocer su historia personal, familiar, psicológica y escolar para poder recopilar la información necesaria y conocer la mejor manera de avanzar el caso realizando entrevistas continuas a los padres, tutora y al adolescente, sujeto del caso.

Lo anterior permitió elaborar el programa de intervención conductual para incrementar y mantener su nivel de atención a las tareas asignadas y así mejorar su rendimiento académico, siendo esta la importancia del presente estudio de caso.

Dentro de esta investigación, se presenta el primer capítulo donde se describe el marco teórico que lo sustenta, en el segundo capítulo se describen los datos de filiación,

problema actual, procedimientos de evaluación e informe psicológico, en el tercer capítulo se detalla el programa de intervención y en el cuarto se formula el resumen, las conclusiones y recomendaciones.

Capítulo I Marco Teórico

1.1 Discapacidad

La definición de discapacidad se va elaborando a través de diferentes hechos en la historia, el término ha estado presente en nuestro entorno puesto que existen diferentes tipos de discapacidades como la visual, auditiva, física, etc. y las personas que las presentan no siempre han tenido una percepción positiva (Verástegui, 2013).

Seoane (2011, como se citó en Hernández, 2015) refiere que no hay una única definición acerca de la discapacidad y se ha determinado que la terminología se ha desarrollado tanto conceptual como normativamente vinculada a ciertos sucesos históricos.

Durante la época de los 70, la Organización Mundial de la Salud (OMS) dio a conocer la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) como una herramienta de clasificación del desencadenamiento de la discapacidad y sus secuelas en la vida de una persona.

Tal clasificación, incrementa la idea minimizada del ámbito biológico introduciendo parte psicológica y social de la persona para así verificar el impacto de las consecuencias de la discapacidad y su actividad o participación dentro de la sociedad, incluso su manera de relacionarse. Esto da paso a reformular la manera de intervención, desde la fase inicial hasta la reincorporación social y laboral (Méndez et al., 2007).

En la introducción de la CDPD se registra a la discapacidad como un concepto que evoluciona constantemente, a su vez, resalta la concepción de la discapacidad refiriendo que es el resultado de la relación entre personas con deficiencias y la poca o nula participación dentro de la sociedad. Puesto que, si se reconoce a la discapacidad como la interacción entre personas, esta no podría ser definida en una persona como

calificativo. Si se da por falta de interacción, se puede lograr la deficiencia, derribando las barreras presentes, para que así, las personas con discapacidad puedan interactuar y desenvolverse de manera plena en su día a día (OMS, 2011).

Martínez, Uribe & Velázquez (2014) refuerzan las anteriores definiciones ya que refieren que la discapacidad se evidencia en las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que presentan algunas personas, siendo estas deficiencias posibles barreras al interactuar socialmente ya que no pueden participar de manera activa y la falta de igualdad es notoria.

La discapacidad engloba desde los problemas congénitos como, por ejemplo, la parálisis cerebral hasta la demencia, entre otros. Todas son variables, algunas pueden ser visibles y otras no, de corto o largo plazo, fijas, episódicas o degenerativas, etc. (OMS, 2011).

1.1.1 Discapacidad Auditiva

La discapacidad auditiva es conceptualizada como la dificultad que presentan algunas personas para enfrentar o tomar las riendas de su rutina dentro de su día a día ya que no identifican y perciben adecuadamente los sonidos de su alrededor. Cabe resaltar que esto variará según el grado de pérdida de audición que presente (Ministerio de Educación de Chile, 2007).

La Asociación de Sordos del Perú (ASP), la Asociación de Intérpretes y Guías Intérpretes de Lengua de Señas del Perú (ASISEP) y el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS), refieren que más de 750 mil personas presentan algún tipo de dificultad auditiva (Beas, 2016).

Cuando las personas que presentan discapacidad auditiva tienen afectados ambos oídos, se le denomina pérdida auditiva bilateral, por el contrario, si la pérdida es

en un solo oído, es denominado como pérdida auditiva unilateral y es poco común que presenten alteraciones del lenguaje. Según la capacidad del habla, se les separa en dos grupos, hipoacusia y sordera. Las personas que presentan hipoacusia, son capaces de obtener de manera auditiva, el lenguaje oral y de emplear el mismo de manera óptima dentro de una conversación, por otro lado, las personas que presentan sordera, tienen restos auditivos que no son útiles y se encuentran imposibilitados de conseguir la lengua oral por vía auditiva, siendo la visión su principal medio de comunicación (Aguilar, et al., 2008).

Cuando hay una persona con discapacidad auditiva dentro de una familia, se tiende a modificar la interacción dentro de ella, ya que existe un notable impacto en el desarrollo cognitivo, social, afectivo y sobre todo lingüístico. Cada familia tiene diferentes tipos de afrontamiento, al estar desinformados y desorientados acerca de esta discapacidad, aparecen dificultades en corregir algunas conductas o de saber si está recibiendo una adecuada educación (Villanueva, 2020).

1.2 Atención

La atención es el proceso encargado de instaurar un orden de prioridades y de enumerar temporalmente la resolución más adecuada para cada ocasión (Portellano, 2005).

De manera que mirar, oír, percibir y olfatear, necesitan la habilidad de atender, siendo mejor comprendida como un desarrollo psicológico fundamental para el desarrollo y desenvolvimiento de la recepción de ideas para la ejecución de alguna actividad (Londoño, 2009).

García (2001) señala que la atención se representa como un estado cognitivo dinámico, esto quiere decir que beneficia la selección para ejecutar una tarea determinada.

Mientras que Pinillos (1975) y Ballesteros (2000) refieren que la atención es una sucesión de focalización y preferencia, centrándose en la información que se considera más relevante o importante, a su vez, una elección de los estímulos más notables suprimiendo a los demás ya que no son parte del núcleo central del proceso (Villarraig & Muiños, 2018).

Cabe resaltar que la atención es el sostén primordial del desarrollo del aprendizaje ya que es parte de un prerrequisito para que se pueda mantener, incorporar y rescatar lo presentado a una persona (Syka & Merzenich, 2005).

La incitación de la atención beneficia en los procedimientos de aprendizaje y se ha corroborado que desarrollar ejercicios atencionales por un corto tiempo antes de una actividad incrementa la condición de la atención y las funciones ejecutivas (Llorente, Oca, Solana & Ortiz, 2012).

La atención según García (1997, como se citó en Casajús, 2005) pone en desarrollo una serie de pasos operacionales por los cuales tendemos a ser más abiertos a lo que ocurre en nuestro entorno y a su vez, poder realizar muchas actividades de manera eficiente.

Una particularidad importante es que la atención no es innata, sino aprendida a través del tiempo, es importante considerar este punto ya que es modificable y potenciable con la constante práctica, además se pueden plantear y desarrollar nuevas maneras de mejorar los mecanismos de atención, así como la forma de controlarla (García, 1997).

1.3 Tipos de Atención

No hay una manera válida o singular para distinguir los diferentes tipos de atención que existen, sin embargo, se puede clasificar según la función de los diferentes criterios (Villarroig & Muiños, 2018).

Ballesteros (2000) sugiere una clasificación basándose en 5 criterios que son los siguientes: mecanismos implicados, grado de control voluntario, origen y naturaleza de los estímulos, manifestaciones motoras y fisiológicas y por último modalidad sensorial.

Los factores que determinan la atención incorporan variables o momentos que influyen de manera directa en el adecuado procesamiento de los mecanismos atencionales. Habitualmente, se establece una diferencia entre los factores externos, también llamados como determinantes exógenos o extrínsecos, los cuales están caracterizados a los siguientes estímulos, como, por ejemplo: color, posición, tamaño, movimiento, etc. Por otro lado, tenemos a los determinantes internos o también conocidos como endógenos o intrínsecos, los cuales están relacionados proporcionalmente con nuestro organismo. A su vez, el factor más relevante a nivel fisiológico es el nivel de activación o arousal, el cual se caracteriza como el nivel de receptividad que el sistema nervioso presenta en un momento en específico como respuesta a diferentes estímulos del entorno, este está directamente relacionado con los procesos atencionales, como resultado se tiene que altos niveles de activación en los niveles de atención y concentración, también, son capaces de brindar una respuesta con alta calidad de información por lo que la atención se mantiene por largos periodos de tiempo (Casajús, 2005).

Climent (2013, como se citó en Vásquez, 2019) expresa que hay que observar la atención como algo primordial para poder desarrollar adecuadamente las tareas escolares, ya que la atención está asociada muy cercanamente con el rendimiento

escolar, es decir, si no hay una adecuada atención y concentración, resultará una baja recepción académica.

Russell (2011) plantea diferentes tipos de atención según las necesidades de los niños, siendo las siguientes:

1.3.1 Atención Selectiva o Focalizada

Este tipo de atención permite que la persona procese estímulos importantes y a su vez, elimina el procesamiento de estímulos sin relevancia para tal actividad pero que pueden manifestarse a la par en el campo visual con los estímulos importantes Ballesteros & Manga (1996, como se citó en Ballesteros, 2014).

Se puede identificar la atención como una función cerebral, la cual tiene como objetivo seleccionar entre muchas estimulaciones sensoriales que llegan simultáneamente y de manera incesante al cerebro, las que son útiles y pertinentes para llevar a cabo una actividad motora o mental (Fontana, Raimondi & Rizzo, 2014).

Por otro lado, Sohlberg y Mateer (2001) refieren que la atención focalizada es una función fundamental para lograr realizar aprendizajes no vistos con anterioridad, brindando una respuesta discreta, simple y estable ante la aparición de uno o más estímulos.

1.3.2 Atención Dividida

Se caracteriza por ser la capacidad para responder, por lo menos, a dos tareas simultáneas. La importancia de resaltar en las investigaciones de este tipo de atención se basa en los recursos de que se poseen para ser utilizados de manera correcta en la realización de actividades (Sosa, 2019).

La atención dividida se da cuando un sujeto, brinda una respuesta diferente ante estímulos que ocurren a su alrededor, atendiendo así, a todo aquello que demanda su atención; por lo que, podría realizar varias tareas o actividades de forma simultánea.

Gran cantidad de estudios realizados acerca de la atención dividida infieren que la disposición para atender a varias tareas o actividades al mismo tiempo es muy limitada; esta limitación se origina por los recursos que tiene el sujeto a su alcance y sobre todo los efectos de los recursos que dispone el sujeto y que se basa en las actividades que tiene que realizar para que pueda ser repartidas de manera efectiva (Villarraig & Muiños, 2018).

1.3.3 Atención Sostenida

La atención sostenida es la actividad donde el sujeto debe sostener su atención por periodos largos de tiempo, por lo que se ponen en marcha mecanismos para el mantenimiento del foco atencional (García, 1997).

En otras palabras, es la competencia de mantener la atención de manera estable durante un largo periodo de tiempo (Sohlberg & Mateer, 2001).

Johnston y Dark (1986) refuerzan las definiciones anteriores, mencionando que este tipo de atención se basa en la capacidad de mantener enfocada la atención continua en un lapso de tiempo específico, sin importar los estímulos externos, aburrimiento o frustración.

1.3.4 Atención Dispersa

Gómez (2016) hace énfasis en la idea de que la atención dispersa, se origina cuando el individuo no puede retener su atención en la información que se le presente,

creando así pausas o altas y bajas en la calidad de su atención, demostrándose en el ámbito laboral, escolar o social.

1.4 Aportes

1.4.1 Aportes de Pavlov

Pavlov trajo como consecuencia de sus estudios, el condicionamiento clásico, basándose en la salivación de los perros ante la presencia de un estímulo. Fue el primer modelo teórico de aprendizaje, algunas personas lo conocen también como método Pavloniano (Gutiérrez, 2005).

Según Espinoza (2017), Pavlov investigaba la manera en la que distintos estímulos producían diferentes respuestas en un sujeto y esto variaba según las condiciones en las que se presentaban.

Puesto que, el condicionamiento clásico se basa en una respuesta condicionada, la cual realiza el sujeto ante la presentación de un estímulo neutro, este estímulo, está relacionado con otro suscitador a la respuesta ideal, es decir lo que buscamos obtener (Gutiérrez, 2005).

Por otro lado, Pavlov trabajó los reflejos para entender la actividad cerebral y como consecuencia, entender la conducta, estos estudios e investigaciones provocaron más exploración e indagación en procesos como la extinción, generalización, discriminación, etc. (Cáceres, 2015).

Las investigaciones y el trabajo de Pavlov fueron un modelo para el desarrollo y descubrimiento de múltiples teorías que han originado que la investigación se expanda más allá del trabajo realizado por Pavlov y sus contemporáneos (Gutiérrez, 2005).

1.4.2 Aportes de Thorndike

Este conocido autor realizaba experimentos junto a animales como gatos, perros o pollos. Consistía en colocarlos en la “caja problema”, estas eran cajas previamente diseñadas y la finalidad era salir de ellas para poder tener el reforzador que en este caso era su alimento. Por lo general, la caja tenía un pedal para poder salir (Espinoza, 2017).

Thorndike define el aprendizaje como el producto del ensayo y error, además del éxito imprevisto. Dewsbury (1998, como se citó en Álvarez, 2007) refiere también que no es imprescindible la colaboración de ninguna forma abstracta de pensamiento (Thorndike, 1998).

Por otro lado, Thorndike formulaba que el aprendizaje se podía desarrollar a partir de tres leyes esenciales, que son las siguientes: la ley del efecto, la ley del ejercicio y la ley de la pertenencia (Álvarez, 2007).

Gagné, De La Orden Hoz, & Soler (1987, como se citó en León, 2018) Thorndike fue pionero en investigar el aprendizaje de manera sistémica y sobre todo experimental ya que propone la teoría de estímulo y respuesta.

1.4.3 Aportes de Skinner

Skinner (1975, como se citó en Plazas, 2006) desarrolló sus primeros experimentos con 4 ratas, siendo criticado en sus inicios ya que la cantidad era muy limitada para ser representante de lo general. Con el pasar del tiempo, la Universidad de Minnesota realizó varios experimentos con ratas (95), sin embargo, se observó que no le permitía cambiar según su decisión la cantidad de modelos para su experimento ya que no podía ser explicado el caso de manera individual, por lo que, regresó a sus estudios de casos particulares, ajustando las técnicas a utilizar en su experimento, para así, poder encontrar resultados nivelados en un mismo sujeto experimental.

Skinner consideró un sistema netamente descriptivo y con finalidad científica al momento de referirse a la conducta, además, adopta en su método el sistema de estímulo y respuesta, descubriendo una unidad completa por conducta (Agudelo & Guerrero, 1973).

Así mismo, planteó que sus investigaciones acerca de los diferentes programas de reforzamiento brindan un aporte especial en su legado, siendo así, el hallazgo del condicionamiento operante algo ideal. Este observa la conducta de un sujeto bajo el control de diferentes estímulos según las consecuencias o situaciones que se presenten. Mediante estos programas, Skinner comprobó una serie de aspectos de la conducta humana que se podían considerar como conducta voluntaria y consideraba que eran indeterminados. Los resultados de estos programas se han convertido en leyes bien constituidas e incontrovertibles que forman parte de la psicología como una ciencia que intenta explicar el comportamiento humano. El trabajo de nuestro autor, puede ser llamado también como la investigación del orden a la conducta voluntaria de uno o varios sujetos (Plazas, 2006).

En otras palabras, Watson & McDougall (1976, como se citó en León, 2018) refieren que Skinner identificó que el aprendizaje esclarece la conducta y a su vez, está manipulado por reforzadores.

Por otro lado, Espinoza (2017) menciona que gracias a los aportes previos a los de Skinner, Pavlov y Thorndike es que diferentes autores realizan importantes investigaciones acerca del aprendizaje.

1.4.4 Aportes de Watson

Watson escribió acerca de la crianza de los niños, publicidad y propaganda, aspectos populares de la psicología y fue uno de los primeros en las áreas aplicadas de

la psicología, además, fue un promotor de las posibilidades de la psicología en el nuevo siglo. Actualizaba constantemente sus libros, siendo editor de revistas científicas y miembro de comité editoriales, además tuvo gran impacto en la comunidad científica internacional y marcó un hito en el estudio del comportamiento, o de la psicología conductual como se ha dicho algunas veces. La propuesta del conductismo de Watson tuvo una gran acogida por muchos psicólogos y científicos, pero también, recibió el rechazo por parte de otros. Esto fue útil para captar a los partidarios y a los enemigos del conductismo y a dar forma a un nuevo cuestionamiento (Ardila, 2013).

Watson & MacDougall (1976) mencionaban que la psicología es el análisis del comportamiento observable y medible, y hasta la actualidad, este enfoque se ha ampliado y es más maleable que en los tiempos de Watson, de igual manera que antes, los conductistas continúan indagando y abriendo estudios acerca de los estímulos, las respuestas, el aprendizaje, etc.

1.5 Diferencia entre el Condicionamiento Clásico y Condicionamiento Operante

Habitualmente el condicionamiento clásico y operante se han estudiado independientemente, pero en el caso de la intervención y de aplicación de condicionamientos, separarlos, crea efectos en el resultado de cada uno impidiendo los resultados esperados (Utria, 2007).

Una gran diferencia entre estos tipos de condicionamiento es la tradición experimental, el condicionamiento clásico compromete una relación entre estímulos, donde el estímulo incondicionado depende del estímulo condicionado, mientras que el condicionamiento operante, es la consecuencia reforzante de castigo, es decir, depende de una respuesta (Chance, 2001).

Condicionamiento clásico

El condicionamiento clásico, se caracteriza por ser el modelo de estímulo y respuesta, además de tener el aprendizaje por asociaciones donde los estímulos juegan un papel importante (Sarason, 1981).

Bohórquez (2007) refiere que este tipo de condicionamiento es también llamado como tipo respondiente y se entabla una serie de relaciones sin tener contingencias específicas entre el estímulo y la respuesta que son mostradas al sujeto.

Condicionamiento operante

Skinner (1938, como se citó en León, 2018) fue quién expuso el modelo, dándole el nombre de condicionamiento operante.

El condicionamiento operante se basa en la ciencia experimental de la conducta, haciendo referencia al proceso de modificar dicha acción, es decir, puede modificarse, manteniéndose, debilitándose o incrementando. A través de los años, el condicionamiento operante ha sido considerado como lo más allegado a la psicología científica, caracterizando este acercamiento al análisis experimental de la conducta. Además, se basa en la conducta operante, sin embargo, no deja de lado la conducta refleja (Reynolds, 1968).

Por otro lado, este tipo de técnicas, fueron las primeras en utilizarse dentro de la intervención de modificación de conducta, a su vez es la más utilizada y se aplica con mayor frecuencia (Ruales, 2012).

Finalmente, León (2018) plantea que el condicionamiento operante es una ciencia experimental basada en la conducta y observa el nexa o vínculo entre la conducta del

sujeto y su ambiente, siendo este un proceso donde la conducta es modificada según las consecuencias que ésta ocasiona.

1.6 Modificación de Conducta

Las técnicas de modificación de conducta se basan en la psicología experimental, extraídos del estudio de los comportamientos en un entorno alterado con el fin de entender y demostrar la conducta humana (Espinoza, 2017).

Además, la modificación de conducta es una corriente que se inició en EE.UU. basándose en el condicionamiento operante, el cual podía ser utilizado en distintos contextos, esta se entendía en base a elementos explicativos de las conductas de los sujetos, variando según los factores biológicos y experienciales de cada uno respectivamente (Revaliente, 2010).

Labrador (2010) menciona que las técnicas de modificación de conducta son técnicas de intervención y aplicación psicológicas originalmente creadas para investigar y conocer científicamente el desarrollo de las conductas.

El término conducta está relacionado con los métodos y técnicas de modificación que se basan en mecanismos para alterar el ambiente del sujeto, para que así, pueda funcionar correctamente, por otro lado, el término entorno se refiere a las personas, los objetos y hechos presentes en el contexto más próximo de alguien, que pueden perjudicar a sus receptores sensoriales y alterar su comportamiento (Martin & Pear, 2008).

Enseñar nuevas conductas demanda del empleo de procedimientos reforzantes determinados, un claro ejemplo serían el moldeamiento y encadenamiento, ya que, antes de aplicarlas es requisito importante que el instructor que aplica la técnica, especifique de

manera objetiva las dimensiones y características de la conducta que se busca obtener al finalizar la intervención (Chávez, 2018).

Revaliente (2010) refiere que con el pasar de los años, la modificación de conducta brota como un movimiento ya que se fundamenta en hechos relevantes y significativos.

1.7 Técnicas Operantes

Bados & García (2011) refieren que las técnicas operantes consideran la alteración de los antecedentes y también los consecuentes de la conducta ya que estos la modifican, siendo su finalidad de conseguir cambios, así mismo se dividen en 3 categorías: desarrollar, incrementar o sostener una conducta, disminuir o radicar una conducta y finalmente, potenciar o debilitar una conducta. Estas serán explicadas a continuación:

1.7.1 Técnicas de Reforzamiento

Reforzamiento positivo

El reforzamiento positivo se basa en presentar un estímulo el cual sea contingente a una acción determinada para poder mantenerla o incrementarla, Bados & García (2011) refuerzan la definición refiriendo que este tipo de técnica puede desarrollarse como un proceso en el cual se mantenga o incremente la acción de determinada acción o conducta deseada ante la presentación de un reforzador agradable al sujeto.

Otra importante definición es la de Espinoza (2017) quien menciona que, al presentar un estímulo deseado por el individuo al realizar una conducta pre determinada por el moderador, este procederá a realizar la conducta deseada con mayor frecuencia ya

que será reforzado de manera agradable. Además, el término reforzamiento suele ser asociado con la recompensa.

Cabe resaltar que, al aparecer un estímulo reforzado, simultáneamente aparece la reacción de respuesta al reforzamiento positivo de la conducta esperada, donde se produce un incremento de que dicha conducta sea repetida en diferentes ocasiones por lo que la probabilidad es mayor (Bohórquez, 2007).

León (2018) refiere que este tipo de reforzamiento se debe presentar de forma inmediata a la realización de la conducta deseada, logrando que esta aumente en frecuencia, para poder incorporarla en el tiempo, ya que las conductas reforzadas de manera positiva suelen reincidir.

Reforzamiento negativo

Espinoza (2017) define este tipo de reforzamiento como la radicación y reducción de un estímulo aversivo para el individuo, haciendo que aumente la cantidad de veces a realizar la conducta que se desea incorporar.

Este reforzamiento busca incrementar la frecuencia de la conducta por la aparición de un estímulo aversivo para el sujeto, el cual aparece en seguida a la realización de la respuesta (León, 2018).

Bados & García (2011) traen una definición parecida, mencionando que el reforzamiento negativo se basa en precaver la desaparición de un aparente reforzador positivo en relación a una conducta con la finalidad de aumentarla o sostenerla. Este reforzamiento puede diferenciarse en dos tipos, los cuales son:

El primer tipo es el de escape y consta en apartar o disminuir un aparente estímulo aversivo o perder un posible reforzador agradable para el sujeto contingentemente a una conducta con la finalidad de aumentarla.

El segundo tipo es el de evitación y se caracteriza por otorgar un aparente estímulo aversivo o alejar un posible reforzador agradable contingentemente al observar que no es realizada la conducta.

Por otro lado, Bohórquez (2007) menciona que las respuestas de una persona tienen como consecuencia la eliminación de un estímulo reforzador negativo y como resultado, incrementa la probabilidad de realizar la respuesta reforzada.

Esta técnica operante es universal y se presenta cuando una respuesta ha sido reforzada negativamente por lo que aumenta por la disminución del estímulo (Verlaine & Spinelli, 2007).

1.7.2 Técnicas de Instigación

Instigación

Según Díaz et al. (2012, como se citó en Espinoza, 2017) la técnica de instigación se utiliza para dar pase a una conducta esperada, generalmente, estos instigadores se dan de manera verbal, física u observacional. Esta técnica es utilizada cuando está siendo complicado el incorporar de manera individual conductas determinadas.

Instrucciones

Reside en la utilización del lenguaje tanto escrito como oral con la finalidad de dirigir una conducta para poder incrementarla, mantenerla, disminuirla o erradicarla. Por lo que, al realizarla, nos basaremos en la instigación de las mismas instrucciones para dejar de lado momentáneamente a la inhibición (Bados & García, 2011).

Modelado

Esta técnica operante inicia cuando se enseña la conducta que se quiere incorporar, es decir hay un modelo y un sujeto el cual observa los pasos que debe seguir para realizar la conducta deseada, al observar, identifica las características positivas y negativas de tal acto. De este modo, el sujeto puede aprender una conducta la cual no sabía cómo realizar o mejorar la acción que ya sabía realizar (Bados & García, 2011).

Además, Cumbicus (2019) describe esta técnica como basada en el aprendizaje de observación de Bandura, la cual consiste en observar el comportamiento e imitarlo, haciendo que se adquieran nuevos comportamientos.

1.7.3 Técnicas para establecer Conductas

Moldeamiento

También llamado aproximaciones sucesivas, hace referencia al reforzamiento diferencial con cambios escalonados de una conducta (Bados & García, 2011).

Cumbicus (2019) menciona que es el reforzamiento sistemático en base a las aproximaciones continuas del comportamiento inicial hasta que se incorpora la conducta deseada.

Encadenamiento

El encadenamiento busca incorporar conductas complejas, desplegándolas en diferentes pasos, haciendo que la acción de la conducta deseada, sea más sencilla. Cada conducta de la cadena, excepto la última, es parte del estímulo discriminativo para dar paso a la siguiente respuesta, así mismo, cada conducta en el encadenamiento, a excepción de la primera, es útil como reforzador condicionado para una anterior (Bados & García, 2011).

Desvanecimiento

El desvanecimiento compromete la eliminación escalonada de estímulos discriminativos, que inspeccionan la conducta que ha sido parte para la instauración de esta, como consecuencia, el comportamiento pasa a estar controlado por estímulos discriminativos más convenientes que están presentes en el entorno (Bados & García, 2011).

En otras palabras, es una técnica por la cual, las conductas pueden mantenerse en ausencia o apoyo externo, es decir se proporciona ayuda al sujeto realizando la conducta final y se va retirando gradualmente la ayuda, desvaneciéndola por completo.

Espinoza (2017) describe el desvanecimiento como la técnica de mantenimiento sin tener que ser aplicada constantemente, además no hace falta el uso de demasiados instigadores o apoyos externos.

1.7.4 Técnicas para Reducir o Eliminar Conductas

Reforzamiento diferencial de tasas bajas (RDTB)

Cumbicus (2019) señala que este tipo de reforzamiento, refuerza a la persona cuando se busca disminuir conductas, pero no eliminarlas, es decir se observa una disminución en el tiempo, pero no se erradica la conducta al 100%.

Puesto que se basa en ceder el reforzador por la disminución en la agudeza de la conducta final, por lo que, como resultado, la conducta se reduce. Los reforzadores podrían ser otorgados según la disminución en la realización general de la conducta en un periodo determinado de tiempo o, por el contrario, por el aumento del tiempo que se presenta al realizarse la conducta final (Martin & Pear, 1999).

Reforzamiento diferencial de otras conductas (RDO)

También nombrado como entrenamiento de omisión, se basa en brindar un reforzador simultáneamente a la no realización de un comportamiento por un periodo determinado de tiempo, por lo que así, el sujeto recibe el reforzador si dicha conducta no es realizada por el tiempo determinado, puesto que, al continuar realizando esta técnica operante, la conducta irá disminuyéndose gradualmente (Martin & Pear, 1999).

León (2018) menciona que este tipo de reforzamiento es efectivo para la disminución de conductas punitivas para el sujeto y se aplica al reforzar la no realización de un comportamiento objetivo – concreto durante un lapso de tiempo determinado.

Por otro lado, Cumbicus (2019) lo sintetiza en ser un procedimiento donde el reforzador sigue cualquier comportamiento realizado por el sujeto, pero no la conducta indeseada que se quiere erradicar del repertorio.

Reforzamiento diferencial de conducta incompatible (RDI)

Se fundamenta en reforzar positivamente una o más conductas gratificantes, las cuales tienen que ser totalmente diferentes a la conducta no deseada, la cual se está buscando eliminar (Bados & García, 2011).

Así mismo, esta técnica refuerza comportamientos que son opuestos a la conducta aversiva, con la cual estamos trabajando para disminuirla notoriamente, ya que, al ser conductas diferentes, el incremento de la conducta deseada al ser reforzada, generará una reducción en la realización de la conducta indeseada (Espinoza, 2017).

Por otro lado, León (2018) añade que este tipo de reforzamiento refuerza conductas incompatibles, las cuales buscan eliminarse y no pueden ser realizadas

simultáneamente, por lo que las conductas no deseadas disminuyen y a la vez, las deseadas, incrementan.

Extinción

Esta técnica operante se da cuando el sujeto realiza una conducta reforzada con anterioridad pero que, en la actualidad, ya no se le presenta un reforzador atractivo, como resultado, la conducta disminuye o desaparece (Bados & García, 2011).

León (2018) manifiesta que es la reducción de la frecuencia de aparición de una conducta aprendida, esto se ocasiona cuando ese determinado comportamiento deja de ser reforzado por lo que ya no encuentra la respuesta anterior y la conducta empieza a disminuir de frecuencia con el tiempo.

Saciedad

La saciedad otorga regular y continuamente un reforzador agradable al sujeto hasta que este llegue a agotarse y ya no encuentre este reforzador como positivo o deseado, sino todo lo contrario. Al realizar esto, se observa cómo es que la conducta mantenida por tal reforzador disminuye o incluso, llega a desaparecer. La práctica excesiva de un reforzador positivo puede convertirse en aversivo, ya que lo que funcionaba antes como reforzador positivo, ahora será algo sin valor o causará antipatía en el sujeto (Bados & García, 2011).

Cumbicus (2019) plantea que la saciedad puede realizarse de dos maneras, la primera es llamada como saciación de respuesta y se basa en lograr que el individuo realice la conducta que se quiere eliminar de manera excesiva y la segunda es llamada práctica negativa o también conocido como práctica masiva y explica que se aplica dando un refuerzo al sujeto para que este mantenga la conducta durante un largo tiempo, haciendo que este refuerzo pierda su valor de recompensa en la persona.

1.7.5 Técnicas de Castigo

Castigo positivo

El castigo positivo se basa en mostrar un estímulo punitivo cada vez que se observa la realización de una conducta no deseada, la cual debe ser disminuida o eliminada por completo. Así mismo, dicho estímulo punitivo busca eliminar la conducta indeseada presentando algo poco atractivo o molesto al sujeto (Bados & García, 2011).

León (2018) refuerza la definición dada refiriendo que este tipo de castigo se produce al entregar un estímulo aversivo para el sujeto cuando realiza una conducta no deseada y como respuesta a esto, el comportamiento reduce, esta técnica se utiliza en conductas determinadas.

Bohórquez (2007) nos menciona que este tipo de castigo genera la eliminación de la respuesta basada en el estímulo aversivo, sin embargo, existe singularidad en cada caso.

Castigo negativo

Consiste en apartar un estímulo deseado por el sujeto inmediatamente después de realizar una conducta indeseada, esta técnica logrará como resultado que dicha conducta reduzca su frecuencia (León, 2018).

Sobre corrección

Este es un método de castigo, donde el sujeto debe realizar varias veces o de manera extensa, una o varias conductas apropiadas, las cuales estén de alguna manera en relación con la conducta que se desea desaparecer, manteniendo así las conductas deseadas (Bellack & Hersen, 1985).

A su vez, Fox (1973, como se citó en Chávez, 2018) menciona que este es un procedimiento que busca disminuir conductas y se basa en dos componentes, el primero parte de enmendar los efectos que ocasionó la conducta no deseada, nombrado como sobre corrección restitutiva y el segundo es llamado sobre corrección de práctica positiva haciendo referencia a la incorporación de la conducta deseada en ocasiones reiteradas.

Así mismo, la sobre corrección puede ser muy útil con niños y adultos con retraso mental, con personas del espectro autista, perturbadas emocionalmente y otros problemas (Bados & García, 2011).

Chávez (2018) refiere un ejemplo de sobre corrección indicando que, si el sujeto inicia un berrinche y comienza a tirar todos sus juguetes, la correcta aplicación de la sobre corrección será que él mismo ordene y coloque todo en su lugar, limpiando los muebles y acomodando el ambiente.

Coste de respuesta

Bados & García (2011) refieren que consiste en quitar un reforzador positivo o agradable para la persona, una vez que haya realizado una conducta indeseada, con el fin de reducirla o eliminarla.

Algunos ejemplos son reducir o eliminar la hora de ver televisión, la hora de juegos al día, los 30 minutos de videojuegos, etc.

Tiempo fuera

Van Houten (1983, como se citó en Martin y Pear, 2008) refiere que consiste en retirar a la persona de una actividad reforzante hacia otra opuesta justo al momento de terminar de realizar una determinada acción, esto podría ser tomado como una disminución en la oportunidad de conseguir reforzadores.

Además, Bados & García (2011) definen el tiempo fuera como la suspensión al acceso de los reforzadores positivos por un determinado tiempo, el cual fue establecido con anterioridad y de manera contingente a la realización de comportamientos específicos. Mencionan también que existen tres maneras de realizar el tiempo fuera, las cuales son:

1. Tiempo fuera mediante aislamiento: El sujeto es aislado de un área establecida por lo general suele ser un salón vacío, se aplica el tiempo fuera mediante aislamiento por malas conductas como: pegar, gritar, romper cosas, responder de manera inadecuada, etc.

2. Tiempo fuera con exclusión: El lugar del sujeto no se modifica, sin embargo, no podrá ver lo que sucede a su alrededor, como, por ejemplo, mantiene agachada su cabeza o mira a la pared dentro de la habitación donde todos comparten espacio.

3. Tiempo fuera sin exclusión: El sujeto no es cambiado de lugar y, asimismo, puede observar lo que sucede a su alrededor, es decir, todos pueden participar y obtener reforzadores, sin embargo, esta persona será excluida de ellos, dejándolo fuera de la actividad (Bados & García, 2011).

1.7.6 Técnicas de Potenciación y/o Debilitamiento de Conductas

Contrato de contingencias

Este es un acuerdo hablado o escrito y se suele dar entre dos personas sin embargo se puede dar también entre más sujetos, en este contrato se determinan y se aclaran las reglas y especificaciones que posee, es decir lo que está permitido a realizar y lo que no.

Se suele confundir al contrato de contingencias con el reforzamiento positivo, sin embargo, una clara diferencia es que el primero está previamente negociado, el reforzamiento positivo, no lo está; además, adopta en su escrito tanto lo positivo a recibir y lo negativo en caso de faltar a lo ya negociado previamente (Bados & García, 2011).

Economía de fichas

Se basa en dar fichas a través de puntos, marcas, vales, u objetos tangibles cada vez que el sujeto realice una actividad deseada o ya planeada con anterioridad, estas fichas serán útiles para ser cambiadas por distintos reforzadores en forma de beneficios para la persona que los recibe. Cabe resaltar que existen tratos en la economía de fichas las cuales incluyen también penalizaciones, es decir retirar simultáneamente a la conducta no deseada y además la evasión, que consiste en quitar fichas en forma contingente a la no realización de la conducta estimada (Bados & García, 2011).

Además, León (2018) indica que la técnica de economía de fichas es un sistema basado en reforzadores generales para el sujeto y para una correcta aplicación, hay que reconocer las conductas que se desean incorporar para así identificar los reforzadores que servirán para intercambiar con el sujeto, a su vez, hay que ser claros al momento de hablar de las condiciones para la obtención de cada ficha como por ejemplo, cuántas fichas se entregarán por comportamiento realizado, cuántas deberá ahorrar para canjearlas, etc.

Capítulo II Presentación del Caso

2.1 Datos de Filiación

Nombre	: Edwin
Edad	: 12 años
Fecha de Nacimiento	: 01/05/2007
Lugar de Nacimiento	: Jaén
Grado de Instrucción	: 6to de Primaria
Colegio	: CEBE SMG

2.2 Problema Actual

Edwin no mantiene su atención en una actividad durante un periodo de tiempo establecido, así mismo, la maestra menciona que el alumno no suele prestar atención a las clases o actividades programadas y al intentarlo, le cuesta demasiado, lo cual impide la correcta comprensión dentro y fuera de clases.

2.3 Procedimientos de Evaluación

Primero, Edwin es llevado al Servicio de Psicología para realizar la evaluación correspondiente al año escolar ya que es un alumno nuevo, se procedió a tomar las pruebas psicológicas necesarias y a ver qué capacidades y habilidades había que desarrollar o potenciar en él para que su desarrollo sea continuo.

Por lo que, luego de ser tomadas las pruebas y tener entrevista con su mamá, para indagar más en su desarrollo, se decidió trabajar su atención ya que, además, su tutora de aula indicaba que no mantenía su atención por más de un minuto y era muy

disperso, impidiendo que siga el ritmo de sus compañeros o se atrase por momentos, además no ocurría esto solo en clases, también al momento de jugar o estar en casa, solía distraerse y no mantener la atención requerida.

Al tener los datos necesarios, se creó un programa de atención a la tarea, el cual tenía como objetivo mantener su atención por lo menos 20 minutos.

Se utilizaron diferentes técnicas de modificación de conducta y se crearon actividades diseñadas especialmente a sus necesidades, ya que podíamos ir desarrollando otras capacidades en él como percepción y discriminación visual, creatividad, imaginación, etc. A su vez, cada actividad iba en relación a lo trabajado en el área de psicología para así seguir reforzando simultáneamente lo trabajado en su hora de intervención tanto individual como grupal, trayendo consigo los resultados deseados.

Técnicas utilizadas

- Entrevista
- Observación de conducta

Pruebas aplicadas

- Test de Inteligencia para niños de Wechsler – WISC III
- Dibujo de la Figura Humana
- Escala de Madurez Social de Vineland
- Test Gestáltico Visomotor de Bender

Historia Personal

La madre mencionó que su embarazo fue deseado, por lo que la noticia causó mucha felicidad en la familia. Este era el segundo embarazo, además ellos querían que fuera varón para poder tener “la parejita”.

Seguía todas las indicaciones de su doctor, asistía a todas sus citas y controles médicos, sin embargo, al comer algo, lo vomitaba y tenía intolerancia a muchas comidas, el doctor le indicó que coma pocas cantidades, pero más veces en el día, así notaron que recibía y procesaba bien los alimentos y ya no vomitaba inmediatamente después de ingerirlos, estos vómitos estuvieron presentes durante 6 meses. Al cuarto mes de embarazo, la madre sufrió de infección urinaria, llegando a estar hospitalizada por 3 días.

En cuanto a su estado psicológico, refiere que estuvo tranquila, no existían factores estresores externos y se cuidaba mucho. Notó que una clara diferencia en su primer embarazo fue el sueño, ya que cuando era madre primeriza, dormía a cada momento, tanto en las mañanas como en las noches, por lo que no tenía un horario establecido de sueño y con Edwin no le daba ganas de dormir, por el contrario, ella se sentía muy activa en el día y por las noches descansaba lo necesario.

Recibió mucho apoyo de su esposo, refiere que por momentos tenían discusiones como toda pareja pero que lo solucionaban hablando y teniendo en mente el ansiado nacimiento de su nuevo hijo.

El parto se dio a los 9 meses de embarazo y fue de manera natural, pesando 2,500 gr. y midiendo 50 cm aproximadamente, nació con cianosis, por lo que necesito reanimación, la madre comenta que después del parto, su hijo presentó fiebre por 5 días después del parto.

Edwin levantó la cabeza, se sentó y gateó a los 6 meses y al año con 5 meses ya caminaba sin dificultad. A los 3 años le detectaron displasia en la rodilla, sin embargo, no presenta complicaciones hace mucho tiempo, para aliviar esta, su alimentación fue reforzada con complejo B.

A los 5 años inició su escolaridad, estudiando inicial, 1ero y 2do de primaria en el mismo colegio, luego es llevado a otro centro para estudiar 3ero, 4to y 5to, todos ubicados en Jaén, finalmente ingresa al CEBE SMG en Lima para estudiar 6to de primaria.

Edwin nunca recibió educación básica especial, por lo que, no le prestaban la adecuada atención para desarrollar y potenciar sus habilidades. La familia decide venir a Lima en febrero del año 2019 para colocarle el implante coclear en el oído derecho, lo que le ocasionó parálisis facial y vista enrojecida, lo cual fue superado.

En el sexto grado de primaria del CEBE SMG, inicia sus clases de lengua de señas. Al inicio no se integró muy bien ya que no conocía esa lengua y todos en el CEBE la manejaban lo que incrementó la dispersión en su atención y logró adaptarse con el tiempo.

En la actualidad, por medio de comunicaciones con la madre, se sabe que continúa en el CEBE y sigue siendo reforzado en la lengua de señas, así mismo se ha observado mejoras en la atención a sus clases y en el cumplimiento de las reglas del CEBE.

Historia Familiar

La madre refiere que son una familia funcional, se apoyan y comunican diariamente, además, la comunicación con Edwin ha ido mejorando ya que ahora reciben clases de lengua de señas en el CEBE junto a los padres, alumnos y el equipo del colegio.

La madre refiere que el vivir en Lima, le originó conflictos a Edwin y a toda la familia debido al diferente estilo de vida que tenían en Jaén, ya que no respetaba las reglas, no prestaba atención a sus clases y no tenía un horario establecido, pues en el

colegio donde estudiaba no le prestaban ninguna atención y lo excluían tanto compañeros de escuela como algunos docentes. Esto cambió rotundamente, aunque en forma positiva, ya que el CEBE realizó actividades específicas impactando en el desarrollo de Edwin a nivel físico y psicológico.

Edwin pasa la mayor parte del tiempo con su mamá ya que es quien se queda al cuidado de la casa, mientras que su papá sale a trabajar. La madre comenta que son muy unidos, al igual con su hermana mayor, Lizeth, con quien Edwin tiene una buena relación.

Con respecto al área afectiva, todos suelen ser cariñosos y respetan las reglas, consideran que Edwin muchas veces hace bromas y alegra el ambiente familiar.

El estudiante dentro de su hogar, se muestra inquieto y siempre activo. También refiere que le agrada estar en su casa y pasar el tiempo con su familia.

Observaciones generales

Se observó a Edwin con una estatura y peso por debajo de su edad cronológica, vestía acorde a la estación.

Al inicio de la evaluación se mostró tímido y reacio para realizar algunas indicaciones, sin embargo, durante esta, fue mostrando más interés y se sintió más cómodo demostrándolo con participación activa.

Con el pasar de las sesiones, se mostraba más confiado y colaboraba al realizar las actividades, al mismo tiempo mostraba curiosidad. De igual manera, su actitud variaba según como había pasado el día ya que suele manifestar diversas emociones y, a pesar de ser colaborativo, tiende a enfadarse si algo no le sale inmediatamente; pero es

importante destacar que siempre tiene la intención de querer buscar una solución ante lo que no logra entender.

Por momentos se muestra terco ya que busca lograr las actividades a la primera, pero al explicarle cómo es o dar una idea de cómo podría hacerlo, se muestra atento y colaborador.

Edwin, al inicio se expresaba por medio de gestos o dibujos ya que tenía pocos conocimientos de la lengua de señas.

Instrumentos Psicológicos

Test de Inteligencia para niños de Wechsler – Tercera Edición (WISC III)

- Administración: Individual
- Rango de aplicación: 6 años a 16 años y 11 meses
- Organización del test: 13 subpruebas – Organizado en pruebas verbales y motoras, también llamadas ejecución.
- Aplicación: Como parte de la evaluación psico educativa entre los niños de edad escolar, evaluación clínica y neuropsicológica, y la investigación.
- Duración de la administración: 60 a 80 minutos

Test Gestáltico Visomotor Bender.

- Autor: Laureta Bender.
- Fecha de elaboración: 1938.
- Edad: niños y niñas a partir de 5 años.
- Tiempo: No presenta tiempo límite, presenta una aproximación de 15 minutos.
- Objetivo: Evaluar la madurez de la percepción visomotora y posible lesión neurológico.

- Utilidad: El test de Bender, posee un considerable valor para la determinación del nivel de maduración, aprendizaje en niños y adultos.
- Número de ítems a evaluar: 9.
- Forma de administración: Individual y grupal (preferentemente individual).
- Nivel de administración: Niños, adolescentes, adultos
- Material: Fichas test de Bender (juego de figuras geométricas) Hojas blancas, tamaño carta. Lápiz N.º 2. Borrador
- Instrucciones: Después de establecer un buen rapport, se le colocaran las hojas a utilizar ubicados al lado del sujeto, se deberán mostrar las tarjetas de Bender diciendo: "Te mostrare unas tarjetas con dibujos, cópialas tal y como las observes", se le colocara la primera ficha frente al usuario. Cuando se haya terminado de dibujar, se retirará la tarjeta y será colocada la siguiente, así sucesivamente hasta terminar. Se anotarán las observaciones durante la aplicación.

Test de dibujo de la figura humana

- Autor: Karen Machover.
- Clasificación: Test proyectivo.
- Objetivo: Evaluar la personalidad del individuo en cuanto a su autoconcepto e imagen corporal.
- Edad: A partir de 7 años. Niños, adolescentes y adultos.
- Tiempo: 5 a 10 minutos aproximadamente.
- Modalidad de aplicación: individual o colectiva
- Material: 2 hojas blancas tamaño carta y lápiz del número 2 con goma de borrar.

- Instrucción: “Dibuje una figura humana” o “dibuje una persona”; luego se le dice que ahora dibuje una persona del sexo opuesto y viceversa. Al finalizar los dibujos se le pide que escriba una historia sobre cada dibujo.
- Aplicabilidad: Clínica, Organizacional, Educativa, cualquier nivel académico.
- Sugerencias: anotar qué parte de la figura hizo primero y cuál al final; de qué sexo es el dibujo que realizó primero.

Escala de Maduración Social de Vineland

- Adaptación: Noemí Morales
- Objetivo: Evaluar la capacidad social, autosuficiencia, actividades ocupacionales, comunicación, participación social, libertad para la supervisión.
- Administración: Individual
- Tiempo de Aplicación: Aproximadamente 15 minutos
- Rango de Aplicación: 0-1 a 25 años
- Sub - escalas: (A) Ayuda de sí mismo; (B) Ayuda de sí mismo alimentación; (C) Ayuda de sí mismo vestido; (D) Dirección de sí mismo; (E) Locomoción; (F) Ocupación; (G) Comunicación; y (H) Socialización

2.4 Informe Psicológico

Datos de Filiación

Nombres y apellidos : Edwin

Sexo : Masculino

Edad : 12 años

Lugar de nacimiento : Jaén

Fecha de nacimiento : 01 de mayo del 2007

Grado de instrucción : 6to de Primaria

Institución Educativa : CEBE SMG

Motivo de consulta

El estudiante acude al servicio de psicología en compañía de su madre, para la evaluación psicológica correspondiente al proceso de escolaridad, donde refiere que Edwin no mantiene su atención en una actividad durante un periodo de tiempo establecido, así mismo, la maestra menciona que el alumno no suele prestar atención a las clases o actividades programadas y al intentarlo, le cuesta demasiado, lo cual impide la correcta comprensión dentro y fuera de clases.

Técnicas utilizadas

- Entrevista
- Observación de conducta

Pruebas aplicadas

- Test de Inteligencia para niños de Wechsler – WISC III
- Dibujo de la Figura Humana
- Escala de Madurez Social de Vineland
- Test Gestáltico Visomotor de Bender

Observaciones generales y de conducta

El estudiante es de tez trigueña, ojos y cabello negro, durante las sesiones, vestía acorde a la estación y aseado, presenta una estatura y peso por debajo de su edad cronológica.

Al inicio de la evaluación se mostró tímido y reacio para realizar algunas indicaciones, sin embargo, durante esta, fue mostrando más interés y se sintió más cómodo demostrándolo con participación activa.

Edwin, se expresa por medio de gestos, ya que tiene pocos conocimientos de la lengua de señas, impidiéndole comunicarse adecuadamente con sus compañeros y con las profesoras. Entiende las consignas básicas dadas de forma oral.

Con el pasar de las sesiones, se mostraba más confiado y colaboraba al realizar las actividades, al mismo tiempo mostraba curiosidad, por momentos se mostraba terco ya que buscaba realizar las actividades a la primera, pero al explicarle como se debía realizar o darle otras opciones, se mostraba atento y colaborador.

Antecedentes

Antecedentes de desarrollo

La mamá refiere que presentaba vómitos cuando comía rápido y mucho, presentó esto hasta los 6 meses de gestación aproximadamente.

Edwin fue deseado y también buscaban que fuera varón ya que tenían una hija y a pesar de la diferencia de edad, querían tener a "la pareja".

Hubo apoyo mutuo en todo momento y asistían regularmente a sus consultas médicas, seguían las indicaciones que se les daba y buscaban tener máximos cuidados.

A pesar de esto, a los 4 meses, la madre tuvo una infección urinaria, la cual la llevó a hospitalizarla, estuvo pocos días ahí y luego continuó con su día a día, igual manteniendo los cuidados necesarios. Ese acontecimiento los asustó y al escuchar del doctor que no había alteraciones y que todo estaba de manera correcta, siguieron con los cuidados y visitas al médico regulares.

El parto se dio a los 9 meses de embarazo y fue de manera natural, pesando 2,500 gr. y midiendo 50 cm aproximadamente, nació con cianosis, por lo que necesito reanimación, la madre comenta que después del parto, su hijo presentó fiebre por 5 días después del parto.

Edwin levantó la cabeza, se sentó y gateó a los 6 meses y al año con 5 meses ya caminaba sin dificultad. A los 3 años le detectaron displasia en la rodilla, sin embargo, no presenta complicaciones hace mucho tiempo, para aliviar esta, su alimentación fue reforzada con complejo B.

Antecedentes escolares

A los 5 años inició su escolaridad, estudiando inicial, 1ero y 2do de primaria en el mismo colegio, para luego ser llevado a otro centro para estudiar 3ero, 4to y 5to, todos ubicados en Jaén, para finalmente ingresar al CEBE SMG en Lima para 6to de primaria.

Edwin nunca antes había estado en un colegio de educación básica especial, por lo que, en sus anteriores centros escolares, lamentablemente, no le prestaban la adecuada atención para desarrollar y potenciar sus habilidades, por lo que, decidieron viajar a Lima en febrero del año 2019 para colocarle el implante coclear en el oído derecho en el hospital Almenara, tuvo parálisis facial y vista enrojecida como parte del post – implante, lo cual fue superado.

Ese mismo año, ingresa al sexto grado de primaria del CEBE SMG, es aquí donde recibió clases de lengua de señas y fue parte de un centro de educación básica especial por primera vez. Al inicio no se adaptó muy bien ya que no conocía la lengua de señas y todos en el CEBE la manejaban, su atención era dispersa. Los talleres y el desarrollo de las clases eran diferentes a como estaba acostumbrado en su etapa escolar, sin embargo, pudo adaptarse adecuadamente con el tiempo.

Al presente año, continúa en estudiando en el CEBE SMG y refuerza la lengua de señas. Han observado mejoras en la atención a sus clases y en el cumplimiento de las reglas del CEBE.

Antecedentes familiares

La madre refiere que son una familia funcional, se apoyan y comunican diariamente, además, la comunicación con Edwin ha ido mejorando ya que ahora reciben clases de lengua de señas en el CEBE junto a los padres, alumnos y el equipo del colegio.

La madre refiere que el vivir en Lima, le originó conflictos a Edwin y a toda la familia debido al diferente estilo de vida que tenían en Jaén, ya que no respetaba las reglas, no prestaba atención a sus clases y no tenía un horario establecido, pues en el colegio donde estudiaba no le prestaban ninguna atención y lo excluían tanto compañeros de escuela como algunos docentes. Esto cambió rotundamente, aunque en forma positiva, ya que el CEBE realizó actividades específicas impactando en el desarrollo de Edwin a nivel físico y psicológico.

Edwin pasa la mayor parte del tiempo con su mamá ya que es quien se queda al cuidado de la casa, mientras que su papá sale a trabajar. La madre comenta que son muy unidos, al igual con su hermana mayor, Lizeth, con quien Edwin tiene una buena relación.

Con respecto al área afectiva, todos suelen ser cariñosos y respetan las reglas, consideran que Edwin muchas veces hace bromas y alegra el ambiente familiar.

El estudiante dentro de su hogar, se muestra inquieto y siempre activo. También refiere que le agrada estar en su casa y pasar el tiempo con su familia.

Análisis e interpretación de los resultados

Área Cognitiva

Obtuvo un CI Ejecutivo de 78, ubicándolo en la categoría limítrofe.

En el índice de Composición de objetos obtuvo un puntaje de 10 que lo ubica en la escala promedio, demostrando un adecuado uso de información de tipo práctico, anticipación de la relación entre partes.

En el índice de Completamiento de Figuras obtuvo un puntaje de 9, ubicándose en la categoría promedio, que muestra una adecuada integración al entorno, reconocimiento visual e identificación de objetos.

En el índice de Construcción de Cubos obtuvo un puntaje de 6 que lo ubica en la escala inferior, manifestando así una falta de formación de conceptos no verbales, baja en análisis de un conjunto con todos sus elementos.

En el índice de Ordenamiento de historias obtuvo un puntaje de 5 que lo ubica en la escala inferior, evidencia una baja secuenciación temporal y concepto del tiempo, así como también poca anticipación a consecuencias.

En el índice de Claves obtuvo un puntaje de 2, que lo ubica en una escala inferior, mostrando una escasa velocidad psicomotora y poca precisión en tareas de copia de figuras simples.

Área Social

Edwin alcanzó un Cociente Social de 61, el cual lo ubica dentro de la categoría de deficiente Leve, con la Edad Social de 7 años 4 meses, encontrándose por debajo de lo esperado en relación a su edad cronológica.

Los resultados evidencian una baja capacidad en áreas de comunicación, por ejemplo, dificultad para escribir pequeños fragmentos o leer por iniciativa propia, por otro lado, se desenvuelve de manera adecuada en el área de Ayuda a sí mismo en vestimenta ya que se peina o cepilla el cabello, se baña, se lava las manos y la cara solo.

Área Visomotora

Edwin presenta indicadores de impulsividad y falta de atención, a pesar de esto, obtuvo una edad visomotora dentro del rango esperado de acuerdo a su edad cronológica.

Área Emocional

Edwin presenta indicadores relacionados a la impulsividad, por otro lado, muestra rasgos de timidez, además, evidencia identificarse con su nuevo centro de estudios, sin embargo, a pesar de esto, demuestra sentir presión por las normas.

Conclusiones

El estudiante presenta hipoacusia neurosensorial bilateral de grado profundo, es decir hay ausencia de respuestas evocadas auditivas en ambos oídos tanto a 90, 100 y 115 db respectivamente.

Tiene un CI Ejecutivo de 78, encontrándose en la categoría limítrofe, manifestando escasa velocidad psicomotora y poca precisión en tareas de copia de figuras tanto simples como compuestas, en cuanto a su cociente social, este es deficiente leve evidenciando falta de socialización, locomoción y comunicación en su repertorio de actividades, por lo que, su edad social es de 7 años 4 meses. En cuanto a su área emocional, presenta indicadores relacionados a la impulsividad, a su vez, muestra rasgos de timidez.

Como parte de la falta de atención a sus necesidades educativas especiales, es que no ha desarrollado diferentes capacidades en el estudiante.

Pronóstico

Su pronóstico es favorable, ya que, a pesar de tener una intervención adecuada en la adolescencia y no en edad temprana, cuenta con intervenciones y refuerzos con los cuales podrá desarrollar y potenciar diferentes habilidades y capacidades para su auto valimiento. Lo que se ha identificado para trabajar primordialmente es su atención para que pueda realizar las actividades asignadas y a su vez, pueda comunicarse adecuadamente con sus familiares y personas de su entorno mientras que incrementa su participación en su salón de clases, mejorando su rendimiento académico.

Recomendaciones

- Seguir un programa de atención a la tarea para mejorar, potenciar e incrementar su tiempo de atención ante una actividad asignada.
- Realizar ejercicios en los que pueda desarrollar sus procesos cognitivos.
- Refuerzo académico en casa para nivelar los temas vistos en clase.
- Continuar trabajando en el área autonomía e independencia en casa para seguir desarrollando su auto valimiento.
- Integrar a grupos sociales, deportivos o artísticos para desarrollar sus habilidades sociales y facilitar su comunicación tanto con personas conocidas o nuevas personas por conocer.
- Reforzar la lengua de señas (Edwin y la familia) para lograr una comunicación adecuada y efectiva.
- Reevaluación en el área social dentro de 6 meses para evaluar sus avances en el proceso de socialización.

2.5 Perfil del Funcionamiento Psicológico

Gráfico 1

Test de Inteligencia para niños de Wechsler – WISC III

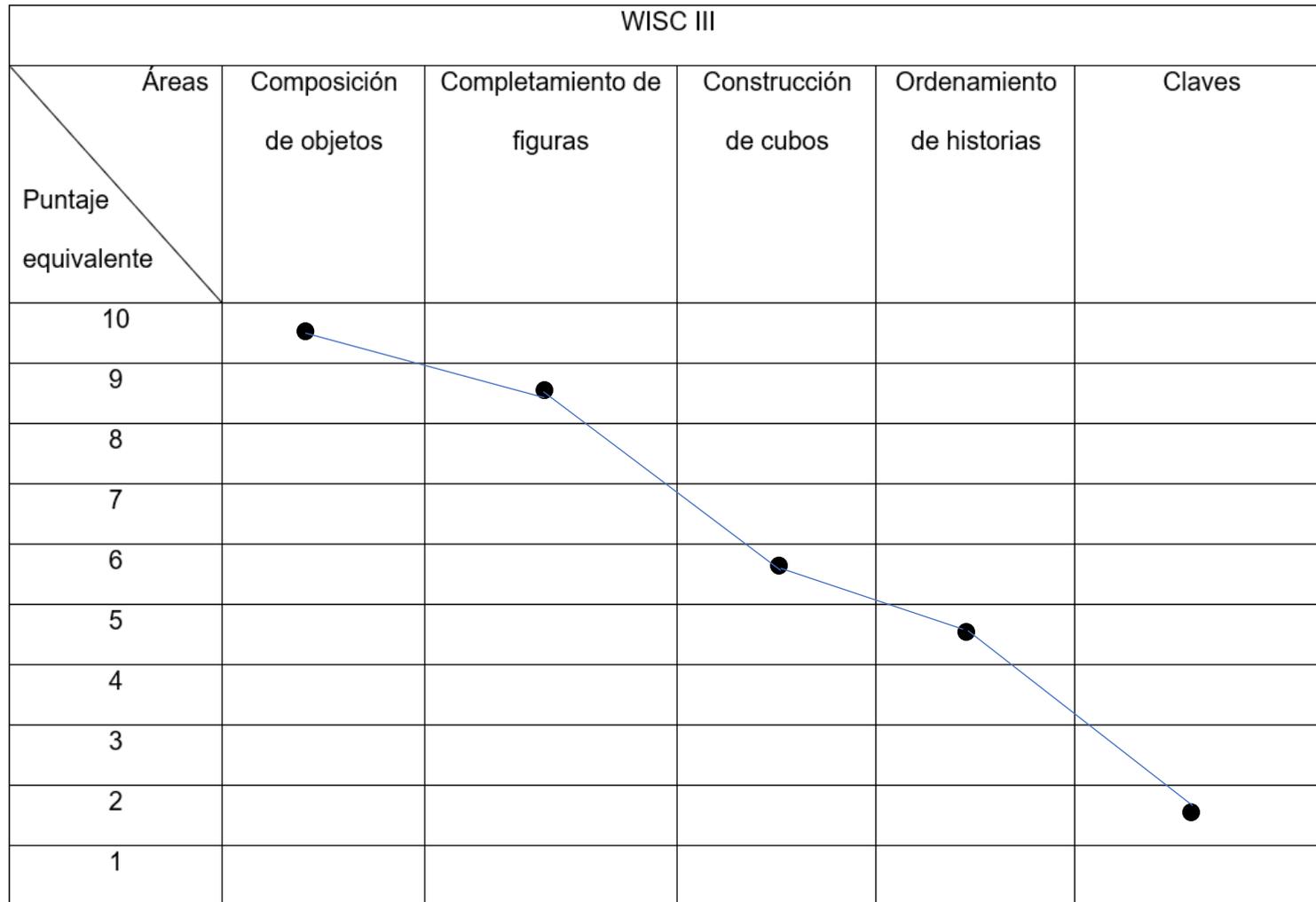
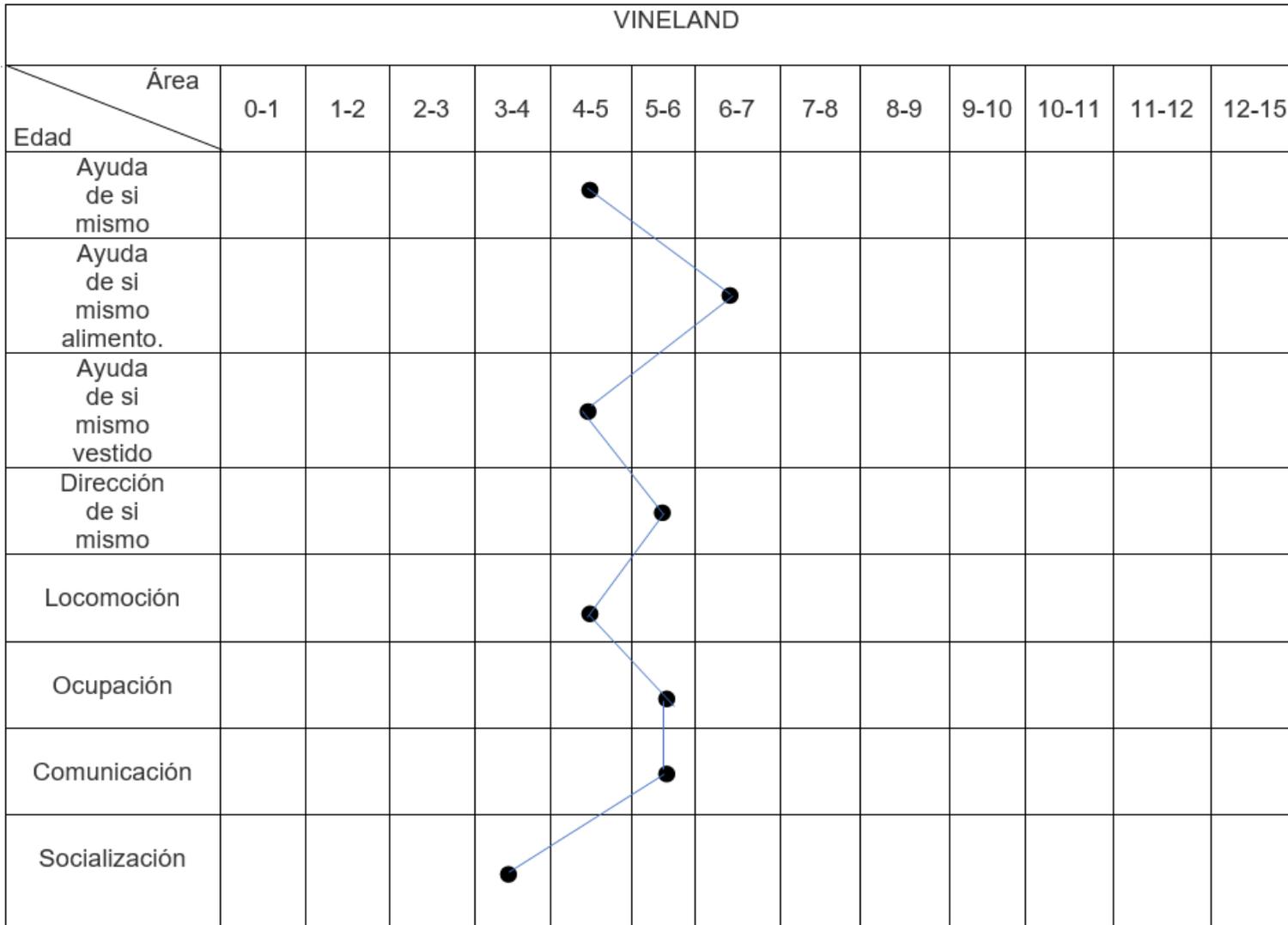


Gráfico 2

Escala de madurez social de Vineland



Capítulo III Programa de Intervención Terapéutica

3.1 Identificación del Problema Específico

Edwin es un niño con discapacidad auditiva, con bajos niveles de atención, ya que, durante su etapa escolar (hasta quinto de primaria) no fue estimulado de la manera adecuada y no recibía educación de acuerdo a sus necesidades educativas especiales ya que no estuvo en un CEBE o recibió educación especializada. Tanto su madre como su profesora refieren que se distrae en cualquier momento, por lo que se busca incorporar la atención en su repertorio de conductas básicas para empezar a potenciar y desarrollar diferentes capacidades y habilidades en él.

3.2 Diseño del Programa de Tratamiento

PROGRAMA PARA INCREMENTAR LA CONDUCTA DE ATENCIÓN A LA TAREA A TRAVÉS DE TÉCNICAS OPERANTES

I. DATOS PERSONALES

Nombres y apellidos : Edwin

Sexo : Masculino

Edad : 12 años

Lugar de nacimiento : Jaén

Fecha de nacimiento : 01 de mayo del 2007

Grado de instrucción : 6to de Primaria

Institución Educativa : CEBE SMG

OBJETIVO GENERAL

Incrementar el nivel de atención en la realización de una actividad asignada al estudiante.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Lograr que el estudiante sea capaz de mantener la atención en la tarea por un periodo de 20 minutos.

DEFINICIÓN

La atención accede a elegir la información específica, la cual está frente a diferentes opciones disponibles para el sujeto, incluyendo la estimulación interna, externa, memorias, pensamientos y acciones motoras (Sosa, 2019).

REPERTORIO INICIAL

El estudiante debe contar con conductas básicas de imitación y seguimiento de instrucciones, no debe presentar impedimentos físicos y debe manejar lengua de señas básicas o un código de comunicación.

REPERTORIO FINAL

El programa llegará a su fin cuando el estudiante sea capaz de mantener la atención en la actividad que se le asigne por un periodo de 20 minutos.

MATERIALES

- Recursos Humanos: Padres, profesores, instructor
- Reforzadores Sociales: Frases de felicitaciones, elogios

- Reforzadores Tangibles: Burbujas, tablero de identificación de fichas, bloques para armar
- Hoja de registro
- Hojas de trabajo
- Lápiz
- Borrador
- Folder de actividades
- Cronómetro

AMBIENTE

- Área de Psicología

TÉCNICAS A UTILIZAR

- Reforzamiento positivo
- Modelado
- Instigación verbal y física
- Desvanecimiento

DISEÑO EXPERIMENTAL

Se usará el diseño bicondicional, Modelo "A-B", que según Alarcón (2008), abarca una fase inicial "A" para elaborar la línea base y una fase "B" en la que se trabaja el tratamiento. En todo el proceso se medirán los avances y se observará la duración en la que la conducta esperada se está incorporando, registrando las variaciones en la variable dependiente.

PROCEDIMIENTO

FASE I: PRE EVALUACIÓN

LINEA BASE

Mediante la observación de la conducta se realizará un registro de duración para identificar el tiempo en que el estudiante presta atención a una actividad designada. Aquí identificaremos que reforzadores ayudarán dentro del tratamiento para una mayor efectividad.

INSTRUCCIÓN

Estando el estudiante sentado, se le presenta la ficha de trabajo y se le dirá en lengua de señas: "Mira aquí, vamos a trabajar" y tendrá que completar el ejercicio establecido de dicha sesión.

Si el alumno no realiza la tarea asignada dentro de cinco segundos se procederá a la instigación.

FASE II: INSTIGACIÓN

En esta fase se empleará tanto la instigación física como verbal (lengua de señas); cada vez que Edwin se distraiga de la tarea, se le instigará llevándolo de vuelta a la tarea asignada.

Del mismo modo, a través de la lengua de señas se le comunicará "termina el trabajo", "atento a la tarea", "te falta terminar", si no obedece a la indicación se le cogerá el mentón y llevará la vista hacia su tarea.

Asimismo, cuando logre completar las tareas, se le felicitará aplaudiendo (aplauso en lengua de señas) y chocando las palmas, para así poder motivarlo, reforzándolo con

reforzadores tangibles como los bloques para construir, las burbujas y el tablero de identificación, ya que son sus favoritos.

FASE III: DESVANECIMIENTO

En esta fase se va disminuyendo gradualmente los estímulos de apoyo presentados, cada vez que el estudiante realice la conducta esperada.

FASE IV: GENERALIZACIÓN

Después de haber finalizado las fases anteriores, se espera que el estudiante logre realizar las actividades que se le asigne, prestando atención constante a la tarea por un periodo de tiempo determinado.

FASE V: EVALUACIÓN FINAL

Se realizará un registro del nivel de atención similar al de la evaluación inicial, para lo cual se le da al estudiante actividades y/o tareas para que así pueda ejecutarlas de manera correcta y manteniendo su atención activa. Si realiza las actividades con un 100% de efectividad se dará por concluido el programa, de lo contrario se continuará con la aplicación de este y se efectuarán las correcciones pertinentes.

FASE VI: SEGUIMIENTO

Al concluir con el programa, se efectuará un proceso de seguimiento con el fin de observar el mantenimiento de la conducta incorporada, lograda como efecto de la intervención. Se realizará 2 sesiones dentro de una semana de 35 minutos cada una.

3.3 Aplicación del Programa de Tratamiento

Se inició con la elaboración de la línea base junto a un registro de duración, se realizaron 5 sesiones diarias con un periodo de 35 minutos cada una, para así identificar

el tiempo en que el estudiante lograba mantener la atención en la actividad que se le asignaba.

En relación a lo anterior, se elaboró la tabla 1 para detallar el tiempo de duración de la atención en una actividad asignada

Tabla 1

Línea base

Sesión	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5
Tiempo	1'10''	1'15''	48''	53''	59''

Nota. En la tabla se muestra el tiempo de duración de la atención que mantiene el adolescente ante una tarea asignada.

Para la intervención, se realizaron 32 sesiones, 2 a la semana, con duración de 35 minutos cada una, en el área de psicología, en total fueron 4 meses de duración del programa.

- Se utilizó diferentes técnicas de modificación de conducta (reforzamiento positivo, modelado, instigación verbal y física, desvanecimiento).

Tabla 2*Sesiones de intervención*

Sesión	Objetivo	Procedimiento	Observaciones
N°1 y N°2	Mantener la atención de Edwin en la actividad de encontrar búsqueda de objetos nivel básico - intermedio.	Se le presentará una hoja de aplicación previamente elaborada para que busque objetos dentro de ella, primero a un nivel básico, seguido del nivel intermedio.	Edwin se adaptó rápidamente al trabajo, sin embargo, se distraía con los objetos alrededor o personas que pasaban.
N°3 y N°4	Mantener la atención de Edwin en la actividad de encontrar búsqueda de objetos nivel avanzado.	Se le presentará una hoja de aplicación previamente elaborada para que busque objetos dentro de ella, primero a un nivel avanzado.	El trabajo fluyó de manera adecuada, sin embargo, estaba ansioso en la 4ta. sesión por salir temprano.
N°5 y N°6	Se busca aumentar el nivel en las actividades a trabajar, para que su atención se prolongue.	Se realizarán ejercicios de asociación visual con ejercicios planeados.	Le costó mucho trabajarlo y no quería continuar por momentos, sin embargo, logró culminar la tarea.
N°7 y N°8	Sostener e incrementar su atención en	Trabjará en fichas previamente creadas,	Trabajo de manera adecuada y mantuvo

	ejercicios de discriminación visual.	donde se le presentarán ejercicios de discriminación visual con números, donde deberá identificar y agrupar por colores y/ formas. (Nivel intermedio)	buena disposición al trabajo.
N°9 y N°10	Sostener e incrementar su atención en ejercicios de discriminación visual.	Trabjará en fichas previamente creadas, donde se le presentarán ejercicios de discriminación visual con números, donde deberá identificar y agrupar por colores y/ formas. (Nivel avanzado)	Se desesperaba al equivocarse, siguió las indicaciones correctamente.
N°11 y N°12	Mantener lo ya reforzado y desarrollado respecto a su atención con ejercicios de identificación de intrusos en un laberinto.	Se le presentará una ficha de trabajo en una hoja de tamaño A3, donde habrá muchas imágenes, las cuales formarán un laberinto, todas las imágenes están relacionadas a útiles escolares, entonces deberá identificar los	Al inicio se confundía y no entendía la indicación, pero conforme iba identificando, fue mostrando más interés. Se distraía por momentos.

		que no van acorde al laberinto en general.	
N°13 y N°14	Estimular la atención a través de actividades visuales en el trabajo.	Se realizarán ejercicios de asociación visual con ejercicios planeados.	Trabajo adecuadamente, evidenciaba estar cansado ya que mencionaba que no había dormido bien.
N°15 y N°16	Estimular su memoria y percepción visual para identificar figuras iguales, manteniendo y desarrollando la conducta a incorporar, la atención.	Se creó un juego de memoria para recordar e identificar las figuras que se le mostraban, primero fue una secuencia de 6 imágenes, luego de 8 y finalmente 10.	Al empezar la actividad, no mostró mucho ánimo ya que no recordaba la secuencia de figuras dada, sin embargo, se redujo la cantidad de imágenes, logrando el objetivo.
N°17 y N°18	Mantener y desarrollar su atención a través de actividades grafo motrices.	Se le da un laberinto, donde deberá encontrar la salida. (Nivel básico - intermedio)	La sesión se desarrolló de manera continua.
N°19 y N°20	Mantener y desarrollar su atención a través de actividades grafo motrices.	Se le da un laberinto, donde deberá encontrar la salida. (Nivel avanzado)	Edwin se mostró interesado y trabajo adecuadamente.
N°21 y N°22	Estimular su atención y memoria.	Se le contará un cuento (por señas),	En la sesión 21, se mostró atento y

		mencionando diferentes personajes y sus características, al finalizar, se le harán preguntas relacionadas.	respondió correctamente las preguntas sin embargo en la sesión 22, le costó un poco más mantener y seguir la historia.
N°23 y N°24	Estimular su atención y memoria.	Se le dará una serie de acciones que tiene que realizar y tendrá que recordarlas todas. (Arriba, abajo, vuelta, salto, meneo, mano derecha y pie izquierdo arriba, etc.)	Se mostró con interés y comentó que disfruto la sesión.
N°25 y N°26	Mantener la atención de Edwin en la actividad de encenrar búsqueda de objetos nivel avanzado.	Se le presentará una hoja de aplicación previamente elaborada para que busque objetos dentro de ella junto a un compañero. (Nivel avanzado)	Al ser una sesión compartida, se quería observar su atención a pesar de tener a alguien con él. Ambos trabajaron en equipo y siguieron las indicaciones.
N°27 y N°28	Sostener e incrementar su atención en ejercicios de discriminación visual	Trabjará en fichas previamente creadas, donde se le presentarán ejercicios de discriminación visual con números, donde deberá identificar y	Se realizó una sesión grupal, donde estaba Edwin junto a 2 niños más de diferentes grados, al inicio preguntaba porque sería así, pero con el pasar del tiempo,

		agrupar por colores y/ formas. (Nivel avanzado)	trabajó y mantuvo su atención.
N°29 y N°30	Estimular su memoria y percepción visual para identificar figuras iguales, manteniendo y desarrollando la conducta a incorporar, la atención.	Se creó un juego de memoria para recordar e identificar las figuras que se le mostraban, primero fue una secuencia de 10 imágenes, luego de 12 y finalmente 14.	Esta fue una actividad trabajada en las sesiones 15 y 16 y se corroboró que, al aumentar el nivel, Edwin trabajó correctamente.
N°31 y N°32	Estimular su atención y memoria.	Se le dará una serie de acciones que tiene que realizar y tendrá que recordarlas todas. (Arriba, abajo, vuelta, salto, meneo, mano derecha y pie izquierdo arriba, etc.)	Edwin trabajó adecuadamente en las últimas dos sesiones del programa.

Nota. Esta tabla especifica las sesiones de intervención con sus respectivas observaciones, procedimientos y objetivos.

3.4 Resultados del Tratamiento

El tratamiento duró 4 meses, teniendo 2 sesiones semanales de 35 minutos cada una, se identificó la conducta que se quería incorporar de prestar atención a la tarea asignada durante un periodo de 20 minutos, ya que ese tiempo era el objetivo a cumplir, lo cual se logró satisfactoriamente, notando mejoría en su participación en clases.

El proceso tuvo múltiples beneficios, ya que se trabajaba lo ya planeado previamente con el equipo de psicología, es decir, recibía reforzamiento sobre lo aprendido en sus horas de psicología con sus compañeros para que tenga un refuerzo tanto individual con el programa de intervención y grupal.

Tabla 3

Duración de la atención

Sesión	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8
Tiempo	53''	1'10''	1' 20''	1 '35''	2' 10''	3'	3' 50''	4'36''
Sesión	N°9	N°10	N°11	N°12	N°13	N°14	N°15	N°16
Tiempo	5' 19''	5 '50 ''	5 '44 ''	6'	7' 05''	7'	7'4''	8'12''
Sesión	N°17	N°18	N°19	N°20	N°21	N°22	N°23	N°24
Tiempo	7'	8'10''	9'	10' 10''	10'30''	11'04	12'50''	13'26''
Sesión	N°25	N°26	N°27	N°28	N°29	N°30	N°31	N°32
Tiempo	14' 27''	14' 43''	15'	15'57''	16'52''	18'	19'45	20'05''

Nota. Esta tabla detalla la duración de la atención durante las 32 sesiones del programa de intervención, donde se puede observar el incremento sostenido de la atención asignada a la tarea.

3.5 Seguimiento e Informe de Tratamiento

Seguimiento

Al cumplir con las 32 sesiones planeadas, se utilizó nuevamente el registro de duración para corroborar lo logrado en el tratamiento y a su vez, dar a conocer el mantenimiento de la conducta desarrollada a lo largo de la intervención, el seguimiento se realizó en 2 sesiones de 35 minutos cada una con el fin de corroborar los resultados obtenidos por el programa de intervención.

Tabla 4

Seguimiento

Sesión	Nº1	Nº2
Tiempo	20'04"	20'36"

Nota. Esta tabla da a conocer los resultados del seguimiento al programa de intervención.

Informe del tratamiento

Este programa de intervención tuvo como objetivo incrementar el nivel de atención de Edwin durante 20 minutos, a través de diferentes técnicas de modificación de conducta (reforzamiento positivo, modelado, instigación verbal y física, desvanecimiento).

Se observa desde el primer día que Edwin tenía una atención menor a un minuto y con el desarrollo del programa fue incrementando los minutos de atención debido a que ya se mostraba más confiado, se había interactuado por recomendación de la profesora para que se suelte y acepte trabajar de la mejor manera ya que no había recibido atención individual sin sus padres, además evidenciaba sentirse mejor porque socializaba

con los compañeros de su nuevo colegio y conectaban rápido, siendo este un CEBE especializado en discapacidad auditiva, lo entendían y lo ayudaban con la lengua de señas, además que ya contaba con el implante coclear en el oído.

La situación de estar en un colegio especializado, la labor de la profesora y el personal también coadyuvaron a que se sienta más capaz de realizar las actividades que se le solicitaban.

Las 32 sesiones se llevaron a cabo con normalidad, Edwin estaba dispuesto a colaborar en la mayoría, hubo 3 sesiones donde estaba ansioso por terminar ya que eran cumpleaños de sus compañeros, a pesar de esto, se esforzaba por culminar todo adecuadamente.

Edwin inicia el programa de intervención con un promedio de 53 segundos de atención y durante las primeras 8 sesiones subió hasta 4 minutos, igual en las semanas de la sesión 9 a la 16, sube también aproximadamente otros 4 minutos; en las sesiones de la 17 a la 24 logra un incremento de 5 minutos y finalmente en las sesiones 25 a la 32, sube 7 minutos, es decir, se dio un continuo incremento de la atención en forma consecutiva.

Capítulo IV Resumen, Conclusiones y Recomendaciones

4.1 Resumen

Este caso tiene como sujeto de estudio a Edwin, un adolescente de 12 años que presenta discapacidad auditiva (hipoacusia neurosensorial bilateral de grado profundo); en su escolaridad anterior, estuvo en colegios regulares y no recibió estimulación ni atención para potenciar sus capacidades; cuando ingresó a sexto de primaria, asistió al CEBE SMG donde conoció a muchas personas, docentes, psicólogos y auxiliares que lo apoyaron tanto a él como a su familia.

Como parte del proceso de ingreso al CEBE, Edwin y su mamá acuden al departamento de Psicología para las evaluaciones correspondientes por ser nuevo alumno, es ahí donde la madre refiere que Edwin tiene muchos problemas para atender actividades, lo cual le afecta en diferentes aspectos, pero principalmente académicos. Así mismo, su profesora refirió que se distrae constantemente y no avanza al ritmo de sus compañeros.

Por medio de las pruebas de evaluación se obtuvo como resultado un CI Ejecutivo de 78, encontrándose en la categoría limítrofe, en cuanto a su cociente social, está categorizado en deficiente leve y finalmente, su edad social es de 7 años 4 meses, en cuanto a su área emocional, presenta indicadores relacionados comportamiento impulsivo, por otro lado, muestra rasgos de timidez.

Al terminar la observación y evaluación, así como haber recopilado la información necesaria, se llegó a la conclusión de que era necesario aplicar un programa de atención con la finalidad de incrementar su nivel de atención durante un periodo determinado de tiempo a través de diferentes técnicas de modificación de conducta. (reforzamiento positivo, modelado, instigación – instrucciones, desvanecimiento)

El programa de intervención duró 4 meses, teniendo 2 sesiones semanales de 45 minutos cada una, se identificó la conducta que se quería incorporar: prestar atención a la tarea asignada durante un periodo de 20 minutos, ya que ese tiempo era el objetivo a cumplir, lo cual se logró satisfactoriamente, notando mejoría en su participación en clases. Finalmente, se realizó el respectivo seguimiento en 2 sesiones de 45 minutos cada una con el fin de corroborar los logros obtenidos.

Los resultados del programa de intervención fueron favorables y demuestran su efectividad porque se logró la meta esperada beneficiando a Edwin.

4.2 Conclusiones

- El programa cumplió el objetivo planteado gracias al uso de técnicas de modificación de conducta (reforzamiento positivo, modelado, instigación verbal y física, desvanecimiento).
- La modificación del ambiente de trabajo y la anulación los distractores, coadyuvó al incremento de la atención.
- Los reforzadores jugaron un papel importante para buscar motivación al inicio y se deben de utilizar de manera estratégica para evitar la saciación.
- Para el reforzamiento, se contó con el apoyo activo del área de psicología.

4.3 Recomendaciones

- Continuar aprendiendo y practicando la lengua de señas tanto Edwin como su familia.
- Establecer horarios donde Edwin pueda tener un tiempo determinado para trabajar o estudiar.
- Comenzar a trabajar en diferentes ambientes para generalizar la conducta de atención.
- Edwin debe contar con un área de trabajo para que organice mejor sus actividades.

- Continuar con un seguimiento de intervalos como retroalimentación y fortalecimiento de la atención.

Referencias

- Agudelo, R. & Guerrero, J. (1973). *El sistema psicológico de B. F. Skinner*. Revista Latinoamericana de Psicología, 5(2),191-216. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80550206.pdf>
- Aguilar, et al., (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Consejería de educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa. España. Recuperado de: <https://sid-inico.usal.es/documentacion/manual-de-atencion-al-alumnado-con-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo-derivadas-de-discapacidad-auditiva/>
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Álvarez, L. (2007). *El estudio del aprendizaje desde el modelo asociacionista y el modelo funcionalista: un recorrido histórico*. Universidad de Puerto Rico, San Juan. Informes Psicológicos, No. 9. Medellín – Colombia. ISSN 0124-4906.
- Ardila, R. (2013). *Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913*. Revista Latinoamericana de Psicología, 45(2),315-319. ISSN: 0120-0534.
- Bados, A. & García, E. (2011). *Técnicas Operantes*. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18402/1/T%C3%A9cnicas%20operantes%202011.pdf>
- Ballesteros, S. (2000). *Psicología General. Un enfoque cognitivo para el siglo XXI*. Madrid: Universitas.

- Ballesteros, S. (2014). *La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita*. Acción Psicológica, Vol. 11 Núm. 1. Madrid. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1578-908X2014000100002&script=sci_arttext&tlng=en
- Beas, C. J. (2016). *Evaluación de la incapacidad auditiva mediante el método AMA en trabajadores del sector de construcción en Lima Metropolitana 2014*. (Tesis de maestría). Recuperado de https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/5665/Beas_dc.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bohórquez, C. (2007). *Relaciones de equivalencia – equivalencia: análisis de algunas variables implicadas en su desarrollo y aplicaciones*. (Tesis doctoral) Recuperado de <http://savecc.com/Tesis/2007%20-%20TESIS%20-%20Relaciones%20de%20eq-eq.%20Análisis%20de%20algunas%20variables%20implicadas%20en%20su%20desarrollo%20y%20aplicaciones%20-%20Cristian.pdf>
- Cáceres, M. (2015). *Diseño y aplicación de un programa cognitivo conductual para el desarrollo y adquisición de conductas prosociales en niños con agresividad de 9 a 12 años de la escuela Atanasio Viteri*. (Tesis para obtener el grado de Licenciado). Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/9177/1/UPS-QT06712.pdf>
- Casajús, A. (2005). *Resolución de problemas aritmético – verbales por los alumnos con Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. (Tesis de doctorado) Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/1311>
- Chávez, D. (2018). *Aplicación de un programa de atención y concentración a un niño con trastorno de espectro autista*. (Estudio de caso para obtener el grado de Licenciada)

en Psicología) Recuperado de https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3723/chavez_cdr.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Cumbicus, P. (2019). *Aplicación del programa de auto valimiento, de atado de pasadores a una adolescente con Síndrome de Down*. (Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología). Recuperado de https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4931/CUMBICUS_M_P.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Espinoza, J. (2017). *Programa para reducir conductas disruptivas de un adolescente con trastorno del espectro autista*. (Estudio de caso para optar el título de Licenciado en Psicología). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12727/3309>

Fontana, S., Raimondi, W. & Rizzo, M. (2014). *Calidad de sueño y atención selectiva en estudiantes universitarios: estudio descriptivo trasversal*. Medwave 2014 Sep;14(8): e6015.doi: 10.5867/medwave.2014.08.6015

García, J. (1997). *Psicología de la atención*. Madrid. Ed. Síntesis.

García, M. (2001). *Dificultades de aprendizaje y déficit de atención*. España: Síntesis S.A. Madrid.

Gutiérrez, G. (2005). *I.P. Pavlov: 100 años de investigación del aprendizaje asociativo*. Univ. Psychol. Bogotá (Colombia), 4 (2). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a12.pdf>

Hernández, M. (2015). *El concepto de Discapacidad: de la Enfermedad al Enfoque de Derechos*. Sistematización de la experiencia de la Práctica de Consultorio Jurídico Virtual. Revista CES Derecho Volumen 6 No 2.

- Johnston, W., & Dark, V. (1986). *Selective attention*. USA: Annual review of psychology.
- Labrador, F. (2010). *Técnicas de Modificación de Conducta*. Madrid: Piramide. Ley para personas con autismo será aplicable: ya hay reglamento. (2015). El Comercio.
- León, D. (2018). *Programa para reducir los problemas de conducta de un adolescente*. (Estudio de caso educativo para obtener el título de Licenciada en Psicología) Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12727/4531>
- Llorente, C., Oca, J., Solana, A. & Ortiz, T. (2012). *Mejora de la atención y de las áreas cerebrales asociadas en niños de edad escolar a través de un programa neurocognitivo*. Revista del Consejo Escolar del Estado, Vol. Núm.1.
- Londoño, L. (2009). *La atención: un proceso psicológico básico*. Pensando Psicología, Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia. Vol. 5, Núm. 8. Recuperado de <https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150730/555786.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martin, G. & Pear, J. (1999). *Modificación de la conducta (5ª ed.)*. Madrid: Prentice-Hall. (Original de 1996.)
- Martin, G. & Pear, J. (2008). *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla*. Pearson Educación, S.A Madrid.
- Martínez, A., Uribe, A. & Velázquez, H. (2014). *La discapacidad y su estado actual*. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305296576_La_discapacidad_y_su_estado_actual_en_la_legislacion_colombiana

- Méndez et al., (2007). *Análisis de la situación de la discapacidad en el Perú 2007*. Callao: Ministerio de Salud del Perú.
- Ministerio de Educación de Chile. (2007). *Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva*. Chile: s.n., 2007. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaAuditiva.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Catalogación por la Biblioteca de la OMS. Clasificación NLM: HV 1553.
- Plazas, E. (2006). B. F. Skinner: *La búsqueda de orden en la conducta voluntaria*. *Universitas Psychologica*, 5(2),371-383. ISSN: 1657-9267. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64750213>
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la Neuropsicología*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Revaliente, M. (2010). *Modificación de conducta. Definición, desarrollo histórico, supuestos básicos y evaluación*. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Núm. 8. Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. ISSN:1989-4023
- Reynolds, G. (1968). *Compendio de condicionamiento operante (A primer of operant conditioning)*. Universidad de California. San Diego
- Ruales, V. (2012). *Efectividad en la terapia cognitivo conductual con técnicas basadas en el condicionamiento operante para el mejoramiento de autoestima en niños con tdah* (tesis para pregrado). Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/2273/1/T-UCE-0007-18.pdf>.
- Russell, A. (2011). *Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Versión en español. España: Ed. Paidós.

Sarason, I. (1981). *Psicología de la conducta anormal*. México: Trillas.

Sohlberg, M. & Mateer, C. (2001). *Cognitive rehabilitation: an integrative neuropsychological approach: Introduction to cognitive rehabilitation*. Nueva York: The Guilfords Press.

Sosa, Y. (2019). *Incidencia de la atención dispersa en el aprendizaje de niños y niñas del 2do grado de la I.E.P. N. 71013 Glorioso San Carlos*. (Tesis para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria) Recuperado de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/11842/Sosa_Ramos_Yonathana.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Syka, J. & Merzenich, M. (2005). *Plasticity and signal representation in the auditory system*. New York, Springer

Thorndike, E. L. (1998). *Animal Intelligence. An Experimental Study of the Associate Processes in Animals*. American Psychologist, 53 (10):1125-1127

Utria, O. (2007). *Efectos de la duración del condicionamiento clásico en una situación de interacción clásico-operante*. Suma Psicológica, 14(2),251-270. ISSN: 0121-4381.

Vásquez, B. (2019). *El efecto de la técnica de las mándalas en el nivel de atención de los estudiantes de la I.E.P. 71001 Almirante Miguel Grau de Puno, 2018*. (Tesis para obtener el grado de Licenciado) Recuperado de <http://renati.sunedu.gob.pe/bitstream/sunedu/744004/1/Brenda%20VASQUEZ%20LANOS%20%28Tesis%29.pdf>

Verástegui, M. (2013). *Principales determinantes sociales que inciden en el acceso de jóvenes sordos al nivel de educación superior*. (Tesis para obtener el grado de Licenciada en Psicología) Recuperado de <https://n9.cl/dukp>

Verlaine, M. & Spinelli, S. (2007). *Reforzadores positivos o negativos, verbales o físicos de la familia de los niños de primer grado de la escuela republica del Japón, de la colonia la verbena zona 7 y su influencia en el rendimiento escolar.* (Informe final de investigación para obtener el grado de Licenciado) Recuperado de <http://www.repositorio.usac.edu.gt/14502/1/13%20T%201448.pdf>

Villanueva, A. (2020). *Comunicación familiar en personas con discapacidad auditiva de la Asociación de Sordos Asoraya, Ayacucho, 2019.* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/15913/COMUNICACION_FAMILIAR_VILLANUEVA_VASQUEZ_ANDREA_TERESA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Villarroig, L. & Muiños, M. (2018). *La atención: Principales rasgos, tipos y estudio.* (Trabajo final de grado de Maestro). Universidad Jaime I. – Castellón de la Plana, España. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/177765/TFG_2018_VillarroigClarante_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anexos

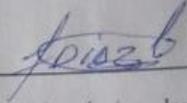
ANEXO A

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento informado es solicitar su autorización para utilizar la evaluación e intervención realizada a su menor hijo en un estudio de caso conducido por Claudia Chafloc Cabanillas de la Universidad San Martín de Porres Facultad de Psicología, la meta de este estudio de caso es la obtención del grado de Licenciatura en Psicología.

La información será confidencial y sólo será utilizada para fines de este estudio de caso.

Desde ya le agradezco su participación.



Firma del padre/apoderado

Yo María Emiliana Díaz G. autorizo a utilizar los datos de la evaluación e intervención realizadas a mi menor hijo para el presente estudio de caso, conducido por Claudia Chafloc Cabanillas. He sido informado (a) de que la meta de este estudio de caso es la obtención del grado de Licenciatura en Psicología.

Reconozco que la información que yo brinde es confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. Puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio de caso cuando este haya concluido.



Firma del padre/apoderado

17 de marzo 2021

Fecha

ANEXO B

Señor(a) director(a):
Pilar Quevedo
Colegio: CEBE Santa María de Guadalupe

Es grato dirigirme a usted para solicitarle la respectiva autorización para presentar el caso del estudiante Edwin Slein Cruz Díaz con el objetivo de realizar un informe para un estudio de caso, el cuál debo presentar a la Universidad de San Martín de Porres con el fin de obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Otorgo mi compromiso en entregar los resultados respectivos a los padres de familia y a la institución si lo estiman conveniente.

Cabe destacar que las pruebas y el programa que se mostrará fueron realizados en mi periodo de prácticas en la institución, por lo que debo contar con su autorización y permiso respectivo.

Le agradezco por anticipado la atención que brinde a la presente.

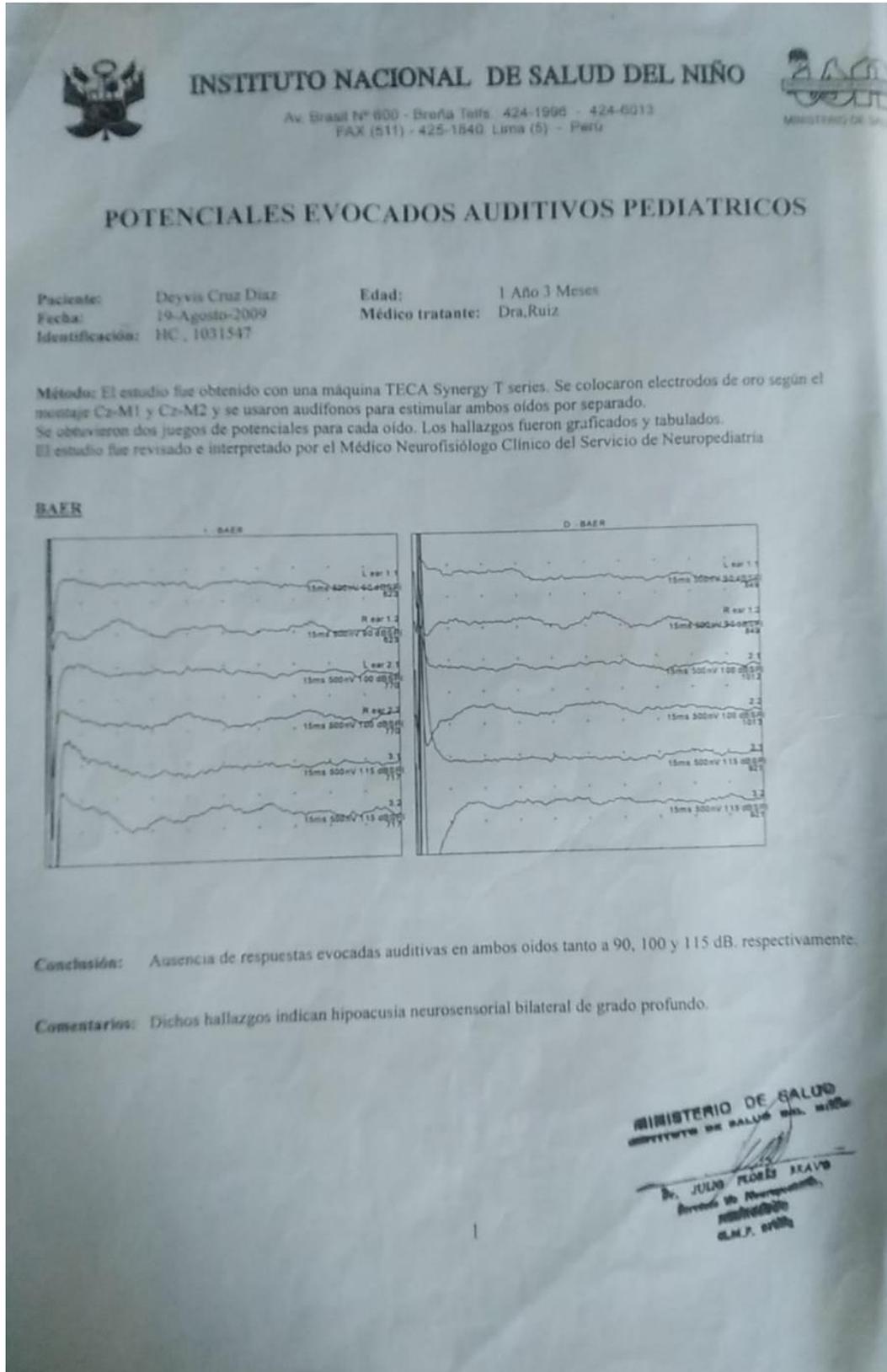
Atte.

Claudia Carolina del Pilar Chafloc Cabanillas – Bachiller de Psicología
Universidad de San Martín de Porres

Claudia Chafloc

Pilar Quevedo

ANEXO C



ANEXO D


CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL
"SANTA MARÍA DE GUADALUPE"

RESUMEN FINAL DE INTERVENCIÓN INDIVIDUAL

ALUMNO: Edwin Slein Cruz Díaz

GRADO: 6to de Primaria

RESPONSIBLE: Claudia Chafloc

HORARIO: Lunes de 12:00 pm a 12:45 pm / Viernes de 12:00 pm a 12:45 pm

OBJETIVO: La presente intervención individual tuvo como objetivo principal que el estudiante sea capaz de fijar su mirada y prestar atención en la realización de una tarea asignada en las actividades de clase por un periodo de 20 minutos.

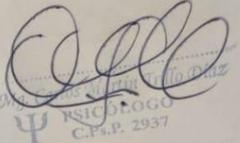
Durante las primeras sesiones el estudiante se mostró con disposición a trabajar, sin embargo, se distraía cuando alguien pasaba, al ver muchos objetos en el ambiente a trabajar o mencionaba estar cansado a mitad de la sesión para descansar unos minutos.

Al adaptarse a la rutina de trabajo, la dificultad de los ejercicios fue aumentando para que pueda mantener más su atención. Se modificó el ambiente de trabajo para que no se desconcentre fácilmente.

Después de las vacaciones de Julio de dos semanas, retomar a la rutina fue más complicado ya que no quería trabajar, se distraía con mayor facilidad y en la primera sesión no trabajó adecuadamente, es decir lo avanzado (50%) se redujo un (30%).

Se volvió a establecer rutina, se utilizó instigadores físicos y verbales (lengua de señas), reforzamiento positivo.

Al medir el tiempo en las últimas sesiones, se logró identificar la mejoría en su atención, a pesar de trabajar lento, mantenía su concentración. Es decir, se logró al 100% el objetivo del taller, mantener su atención por un periodo de 20 minutos.


PSICÓLOGO
C.F.S.P. 2937

Este documento es exclusivamente para uso profesional, carece de valor legal

Urb. Los Sauces II Etapa. Calle Varsovia N° 310 (Altura Cdra. 9 y 10 Av. Villarán) - Surquillo
Telf. 358-6478 E-mail: ieesmg@yahoo.com.ar

ANEXO E

Nombre _____ Sexo _____
 Escuela o Centro _____ Grado/Año _____
 Examinador _____ Lateralidad _____

WISC-III

Test de inteligencia para niños
de Wechsler - Tercera Edición

Subtest	Puntaje Bruto	Puntaje Equivalente
Completamiento de figuras	19	9
Clasificación		
Claves	24	2
Analogías		
Ordenamiento de historias	17	5
Atención		
Construcción con cubos	26	6
Vocabulario		
Composición de oraciones	30	10
Comprensión		
(Búsqueda de símbolos)		()
(Relación de dígitos)	()	()
(Laberintos)		()
Suma de puntajes equivalentes		

	Puntaje	CV Índice	Per- centil	Int. conf.
Verbal				
Ejecución	32	78		72
Escala completa				
CV				
CP				
AD				
VP				

Puntaje de la escala completa: **32** OPCIONAL **78** *límite*

Puntajes de los subtests

	Verbales						De ejecución							
	Inf	Ana	Ar	Voc	Com	RD	CF	Cl	OH	CC	CO	BS	Lab	
19														
18														
17														
16														
15														
14														
13														
12														
11														
10														
9														
8														
7														
6														
5														
4														
3														
2														

	Puntajes de CI			Puntajes índice (opcional)		
	CIV	CIE	CIEC	ICV	ICP	ICL
160						
150						
140						
130						
120						
110						
100						
90						
80						
70						
60						
50						

Construcción con cubos

Comenzará después de 2 fallas consecutivas.
 Para entres de 8-14 años, secuencia normal de los ítems precedentes después de fallar en cualquier intento del Diseño 1.

Diseño correcto	Tiempo límite	Diseño incorrecto	Tiempo ejec.	Diseño correcto	Marcas con círculo el puntaje adecuado 5/12/200	Puntaje
1.	30"	Intento 1: Intento 2:		S N	Intento 2 Intento 1	
2.	45"	Intento 1: Intento 2:		S N	Intento 2 Intento 1	
3.	45"	Intento 1: Intento 2:		S N	Intento 2 Intento 1	
4.	45"		31	S N		18-45 15-15 5
5.	45"		30	S N		21-45 18-20 11
6.	75"		25	S N		21-75 18-20 11
7.	75"		-	S N		21-75 18-20 11
8.	75"		-	S N		21-75 18-20 11
9.	75"		15	S N		25-75 16-20 11
10.	120"		70	S N		41-120 31-40 28
11.	120"			S N		56-120 36-55 31
12.	120"			S N		56-120 36-55 31

XAMINADOR

Puntaje total del subte:
 (Máximo = 61)

26

11. Búsqueda de símbolos

Interrumpe a los 120 segundos.

	6-7	6-16
Parte A		
Parte B		
Tiempo límite	120"	120"
Tiempo ejec.		
Numero correcto		
Numero incorrecto		
Puntaje	Máx = 45	Máx = 45

Completamiento de figuras

Límite: 20 segundos cada ítem. Interrumpir después de 5 consecutivos. Para edades de 8-16 años, invertir la nota de los ítems precedentes después de falta en cuatro de los primeros dos ítems administrados.

Ítem	Respuesta	Puntaje 0 ó 1
Muestra: Lápiz		
6-7 1. Zorro		
2. Caja		
3. Gato		
4. Mano		
8-9 5. Elefante		
6. Espejo		
10-13 7. Hombre		
8. Puerta		
9. Escalera		
10. Reloj		
14-16 11. Cinturón		
12. Cara de mujer	✓	
13. Dados		

14. Comoda	
15. Hoja	✓
16. Lámpara	✓
17. Piano	
18. Tijeras	
19. Sábalo	✓
20. Bañera	✓
21. Termómetro	✓
22. Perfil de hombre	✓
23. Teléfono	✓
24. Pez	✓
25. Enrajado	✓
26. Naranja	✓
27. Supermercado	✓
28. Casa	✓
29. Paraguas	✓
30. Zapatilla	✓

Puntaje total del subtest (Máximo = 30)

19

3. Claves

Interrumpir a los 120 segundos.

		Tiempo límite	Tiempo ejec.	Puntaje total del subtest
6-7	Parte A	120"		Máx=95
8-16	Parte B	120"		Máx=119

Parte A							
Puntaje incluyendo bonificaciones por desempeño perfecto							
Tiempo en segundos	116-120	111-115	106-110	101-105	96-100	86-95	≤85
Puntaje	59	60	61	62	63	64	65

9. Composición de objetos

No interrumpir. Administrar todos los ítems.

Objeto	Tiempo límite	Tiempo ejec.	N° de uniones correctas	Multiplicar por	Puntaje																
					Marque con círculo el puntaje apropiado para cada objeto																
Muestra: Manzana																					
1. Niña	120"	21'	(0-6)	4	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2. Auto	150"	52'	(0-9)	9	1/2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
3. Caballo	150"	60'	(0-5)	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
4. Pelota	180"	50'	(0-7)	7	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
5. Cara	180"	130'	(0-13)	13	1/2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Ordenamiento de historias

Interrumpir después de 3 fallas consecutivas.
 Los ítems 1 y 2 se consideran incorrectos solo si el niño falla en ambos intentos.
 Para las edades de 9-16 años, secuencia normal de los ítems precedentes después de falla en el ítem 1.

Edad del niño	Muestra	Ordenamiento correcto	Tiempo límite	Tiempo ejec.	Orden de respuesta	Puntaje Marque con círculo el puntaje apropiado
3-8	1 CAE	Intento 1	45"		2	1
		Intento 2	45"		0	1
2 CAN	2 CAN	Intento 1	45"	20"	0	1
		Intento 2	45"		0	1
9-16	3 PASO		45"	26"	0	15-45 11-15 9-10 1-5 12
	4 GATO		45"	35"	0	15-45 11-15 9-10 1-5 12
	5 JOVEN		45"	Joem	0	21-45 18-20 11-15 1-10 12
	6 LAZO		45"	60" 30"	0	21-45 18-20 11-15 1-10 12
	7 PESCA		45"	70"	0	21-45 18-20 11-15 1-10 12
	8 FUEGO		45"	60" Golpe	0	21-45 18-20 11-15 1-10 12
	9 GOLPE		45"	34" Golpe	0	21-45 18-20 11-15 1-10 12
	10 PATO		45"	34" Pato	0	21-45 18-20 11-15 1-10 12
	11 NUBES		45"	-	0	25-60 18-25 11-15 1-10 12
	12 PICARO AROPIIC		60"	50" rano	0	26-60 16-25 11-15 1-10 12
	13 MESA		60"	51" Mesa	0	26-60 16-25 11-15 1-10 12
	14 SOMERA		60"	120" ASOMBE	0	31-60 26-30 21-25 1-20 12

Puntaje total del subtest (Máximo = 64)

17

WISC-III

Test de inteligencia para niños de Wechsler - Tercera edición

Nombre: _____ Sexo: _____
 Grado/Año: _____
 Lateralidad: _____
 Escuela o Centro: _____
 Examinador: _____

13. Laberintos

Interrumpir después de 2 fallas consecutivas.
 Para las edades de 8-16 años, secuencia normal de Laberintos 1-3, después de crédito parcial e secuencia normal de la Muestra y de Laberintos 1-3 después de falla en Laberinto 4.

Laberinto	Tiempo límite	Tiempo ejec.	N° de errores	Puntaje Marque con círculo el puntaje adecuado para cada ítem
5-7 Muestra				2 + errores 1 er
1.	30"			2 + errores 1 er
2.	30"			2 + errores 1 er
3.	30"			2 + errores 1 er
9-16 4.	30"			2 + errores 1 er
5.	45"			2 + errores 1 er
6.	60"			2 + errores 1 er
7.	120"			3 + errores 2 errores 1 er
8.	120"			4 - errores 3 errores 2 errores 1 er
9.	150"			4 + errores 3 errores 2 errores 1 er
10.	150"			5 + errores 4 errores 3 errores 2 errores 1 er

Puntaje total del su (Máximo)

Edwin

Claves B
8 a 16 años

1	2	3	4	5	6	7	8
÷)	+	-	∩	∨	∩	÷

MUESTRA																			
2	1	4	6	3	5	2	1	3	4	2	1	3	1	2	3	1	4	2	6
)	÷	-	∨	+	∩)	÷	+	-)	÷	+	÷)	+	÷	∨)	∨
1	2	5	1	3	1	5	4	2	7	4	6	9	2	5	8	4	7	6	1
÷)	∩	÷	+	÷	∩	-)	∩										
7	5	4	8	6	9	4	3	1	8	2	9	7	6	2	5	8	7	3	6
5	9	4	1	6	8	9	3	7	5	1	4	9	1	5	8	7	6	9	7
2	4	8	3	5	6	7	1	9	4	3	6	2	7	9	3	5	6	7	4
2	7	8	1	3	9	2	6	8	4	1	3	2	6	4	9	3	8	5	1

22

ESCALA DE MADUREZ SOCIAL DE VINNELLAND
PROTOCOLO

Nombre: E. Durán Fecha Nacimiento:
 Nivel Escolar: 6^{TO} Informante: Fecha Evaluación:
 Examinador:

Item	Descripción	Observaciones	Observaciones	Observaciones	Observaciones
EDAD 0 - 1					
1	Balbuzea	C			
2	Sostiene la cabeza	AAG			
3	Coge objetos a su alcance	AAG			
4	Pide a personas conocidas	S			
5	Da vueltas sobre sí mismo	AAG			
6	Traía de alcanzar objetos cercanos	AAG			
7	Juega y se distrae sólo	O			
8	Se sostiene sin apoyo	AAG			
9	Se incorpora sólo	AAG			
10	"Habla" imita sonido de palabras	C			
11	Toma la taza o vaso con ayuda	AAC			
12	Se desplaza libremente (gatea, se arrastra)	L			
13	Coge con el pulgar o índice	AAG			
14	Evige que se le preste atención	S			
15	Se para sólo	AAG			
16	No babea	AAC			
17	Cumple instrucciones sencillas	C			
EDAD 1 - 2					
18	Camina sólo por el cuarto	L			
19	Marca con lápiz o crayola	O			
20	Mastica los alimentos	AAC			
21	Se saca las medias	AAV			
22	Vierte líquidos sin derramar, arregla objetos, etc.	O			
EDAD 2 - 3					
23	Supera obstáculos pequeños	AAG			
24	Ejecuta órdenes sencillas como traer, llevar, etc.	O			
25	Bebé solo de la taza a veces	AAC			
26	Abandona el andador, camina	AAG			
27	Juega con otros niños	S			
28	Come con cuchara	AAC			
29	Camina por la casa o jardín	L			
30	Diferencia las sustancias alimenticias de las que no lo son	AAC			
31	Nombra los objetos familiares	C			
32	Sube las escaleras sólo	L			
33	Pela caramelos	AAC			
34	Habla empleando oraciones cortas	C			
35	Pide ir al baño	AAG			
36	inicia sus propias actividades o juego	O			
37	Se quita el abrigo o vestido	AAV			
38	Come con tenedor	AAC			
39	Se sirve agua sólo	AAC			
40	Se saca las manos	AAV			
41	Evita obstáculos pequeños	AAG			
42	Se pone el abrigo o vestido sólo	AAV			
43	Corta con tijeras	O			
44	Cuenta sus experiencias	C			
EDAD 3 - 4					
45	Baja las escaleras adelantando los pies	AAG			
46	Juega en grupo con otros niños	O			
47	Se abotona los vestidos	AAV			
48	Ayuda en las tareas simples de la casa	O			
49	Recita, danza o canta para otros	S			
50	Se lava las manos sólo	AAV			
EDAD 4 - 5					
51	Ya al baño y se atiende sólo	AAG			
52	Se lava la cara sólo	AAV			
53	Camina por el vecindario sólo	L			
54	Se viste sólo pero no se ata los zapatos	AAV			
55	Usa lápiz y crayola para dibujar	O			
56	Juega en actividades de cooperativas (participa en juegos de compañía)	S			
EDAD 5 - 6					
57	Juega con pelines, velocípedos, carros, sin vigilancia	O			
58	Escribe palabras con letra imprenta	C			
59	Juega con juegos simples de mesa	S			

SERVICIO DE PSICOLOGIA

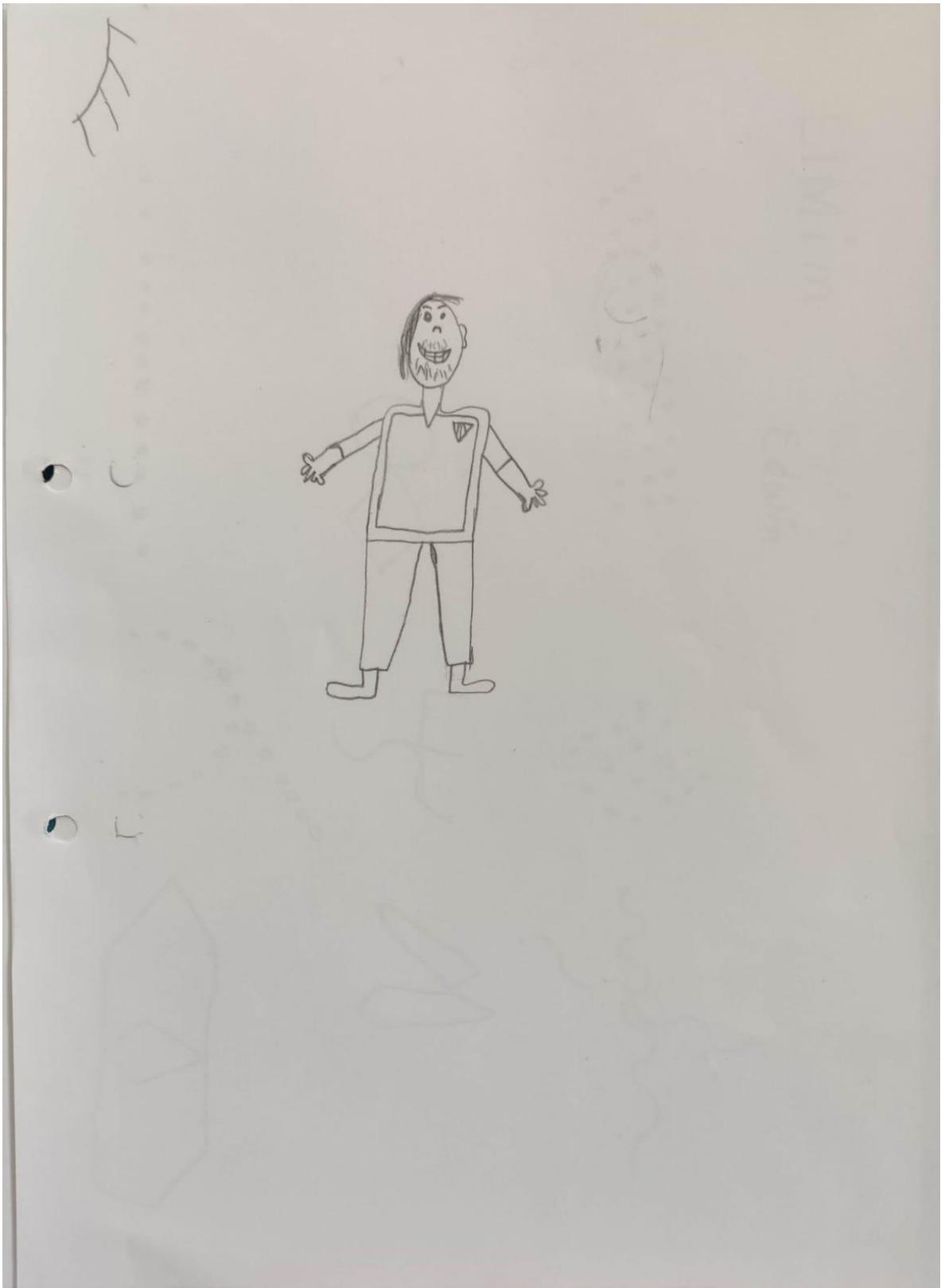
6+

Item	Descripción	Edad	DSM	Other	DSM	Other
60	Se le confía pequeñas sumas de dinero para comprar o pagar	6-7	DSM	L		
61	Va sólo al colegio	6-7				
62	Usa utensilios para espaciar la Maniquilla	7-8	AAC	+		
63	Empieza el lápiz para escribir	7-8	C	-		
64	Se baña con cierta ayuda	7-8	AAV	+		
65	Va solo a la cama	7-8	AAV	-		
66	Lee el reloj hasta cuartos de hora	8-9	AAG	-		
67	Usa el cuclillo para cortar	8-9	AAC	-		
68	No cree en Papá Noel	8-9	S	+		
69	Participa en juegos pre-Adolescentes (nota la diferencia)	8-9	S	-		
70	Se peina o cepilla el cabello	8-9	AAV	+		
71	Usa instrumentos o herramientas	9-10	O	+		
72	Hace trabajos rulinarios en casa	9-10	O	-		
73	Lee por propia iniciativa	9-10	C	-		
74	Se baña sólo	9-10	AAV	+		
75	Se atiende sólo en la mesa	10-11	AAC	+		
76	Hace pequeñas compras	10-11	DSM	-		
77	Se moviliza por su vecindario	10-11	L	+		
78	A veces escribe cartas cortas	11-12	C	-		
79	Hace llamadas telefónicas	11-12	C	-		
80	Hace cosas simples remuneradas	11-12	O	-		
81	Atiende pequeñas compras y otros asuntos	11-12	C	+		
82	Hace trabajos simples creativos	11-12	O	-		
83	Se le confía que cuide de sí mismo y a otro	11-12	DSM	-		
84	Disfruta de la lectura de libros, periódicos, revistas, etc.	11-12	C	-		
85	Juega con juegos complicados	12-15	S			
86	Toma completo cuidado de sus vestidos	12-15	AAV			
87	Compra accesorios de sus vestidos	12-15	DSM			
88	Participa en actividades juveniles	12-15	S			
89	Se responsabiliza por actividades rulinarias, cuidar jardín, lavar carros	12-15	O			
90	Se comunica por cartas	15-18	C			
91	Discute y se interesa por noticias, hechos sensoriales, deportes, etc	15-18	C			
92	Va a lugares cercanos sólo	15-18	L			
93	Salta sólo durante el día	15-18	DSM			
94	Dispone de dinero propio para sus Gastos	15-18	DSM			
95	Se compra toda su ropa	15-18	DSM			
96	Va a lugares distantes sólo	18-20	L			
97	Cuida su salud	18-20	DSM			
98	Tiene un trabajo, continúa en él	18-20	O			
99	Salta en la noche sólo sin ninguna Restricción	18-20	DSM			
100	Ejercita su propia restricción en prever para sus propios gastos, de propia o algunas ganancias	18-20	DSM			
101	Asume responsabilidades por sí mismo	18-20	DSM			
102	Usa el dinero juiciosamente	20-25	DSM			
103	Asume responsabilidades más allá de sus propias necesidades, contribuye al mantenimiento de otro, es buen vecino	20-25	S			
104	Participa en labor social, actividades altruistas	20-25	S			
105	Planea y provee para el futuro	20-25	DSM			
106	Ejecuta trabajos que requieren entrenamiento o continúa en la Universidad	20-25	O			
107	Se dedica a actividades saludables que contribuyen a su bienestar físico y moral (deportes, hobbies, música, lectura, arte, jardinería)	20-25	O			
108	Organiza su propio trabajo	20-25	O			
109	Inspira confianza	20-25	S			
110	Promueve el progreso cívico	20-25	S			
111	Maneja o supervigila sus propios asuntos o de otros	20-25	C			
112	Compra para otros	20-25	DSM			
113	Dirige o maneja asuntos importantes de otros	20-25	O			
114	Ejecuta labor profesional o que requiere cierta habilidad	20-25	O			
115	Participa en la organización o manejo de grandes empresas o labor de la comunidad	20-25	S			
116	Crea sus propias oportunidades, contribuye con nuevas ideas	20-25	O			
117	Se le reconoce como una persona que ha contribuido al progreso Publico actividades filantrópicas, Escarabonales o religiosas.	20-25	S			

$$CS = \frac{(88) 100}{144} = 61.1$$

deficiente love.

ANEXO G



ANEXO H

