

Capítulo 14

La educación inclusiva: ¿un problema ajeno a las ciencias de la conducta o una oportunidad para buscar sus aplicaciones?

*Josué Antonio Camacho Candia¹
y Francisco Javier Aguilar Guevara*

FACULTAD DE CIENCIAS PARA EL DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Resumen

En el presente trabajo se establece la posibilidad de impactar en la educación inclusiva desde hallazgos existentes en el análisis de la conducta, pero tomando en cuenta las políticas, dinámicas y organización en general que tiene el sistema educativo. Se establece que, para buscar aplicaciones eficaces del conocimiento científico, no basta con presentar los hallazgos obtenidos en el laboratorio, ya que su aplicación requiere de la contextualización a un sistema existente con sus propias reglas, dinámicas y conocimientos. Por lo tanto, resulta de utilidad crear modelos

¹ Correspondencia: Josué Camacho, Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Carretera Tlaxcala-Puebla Km. 1.5, C.P. 90000, Tlaxcala, Tlax. Tel. 246 462 15 33
Correo: jacamachoc_fcdh@uatx.mx o jossuecamacho@gmail.com

o paradigmas que sirvan de puente entre el conocimiento científico sólido y el área de aplicación específica. En este trabajo se presenta para tal efecto el Modelo Taxonómico de Desarrollo de Habilidades (MTDH), que plantea la consecución de habilidades que permiten el despliegue de otras más complejas, las cuales pueden alcanzar su máxima expresión a partir del desarrollo del lenguaje. El modelo se organiza a partir de cuatro niveles de habilidades, a saber, situacionales, expansivas, normativas y académicas. Se establece que el MTDH puede favorecer la tarea de inclusión educativa en la medida que permite identificar, por un lado, el nivel de habilidad que se quiere desarrollar en el repertorio conductual del individuo, y por otro, ayuda a identificar en qué nivel se encuentran las habilidades que muestra o despliega el individuo en relación con el ámbito de desempeño en el que se pretenden incorporar nuevas habilidades. Se concluye que resulta conveniente concebir a la educación inclusiva como un reto con el que las ciencias de la conducta pueden desarrollar más y mejores conocimientos que puedan ser aplicados tanto por psicólogos como por otros profesionales por medio de la desprofesionalización.

Palabras clave: educación inclusiva, modelo taxonómico de desarrollo de habilidades, educación especial.

Abstract

In the present paper the possibility of impacting on inclusive education from available findings of behavior analysis is raised up, but considering policies, dynamics and general organization of the educational system. It is established that, for searching efficient applications of scientific knowledge, is not enough with presenting laboratory findings, since a contextualization to a system with its own rules, dynamics and knowledge is required. Therefore, creation of models or paradigms that serve as a bridge between scientific knowledge and a specific application area, could be useful. To that effect, in the present paper the Taxonomical Model of Abilities Development (TMAD) is presented. In TMAD is stated that the acquisition of abilities is the basis for more complex ones, some of which may reach their higher level through language development. TMAD is organized on a four levels basis, which are, situational, expansive, normative and academic. It is considered that TMAD could favor inclusive education since, in the one hand, it allows the identification of the level to which the

ability that is tried to be settled, appertain, and, in the other hand, it aids to the identification of the levels in which the abilities that the individual already possess, are. Conclusions are raised upon the convenience of conceiving inclusive education as a challenge with which behavioral sciences could develop more and better knowledge that may be applied either by psychologists or by other professionals via deprofessionalization.

Keywords: inclusive education, taxonomical model of abilities development, special education.

La educación formal que se brinda en instituciones oficiales se organiza, planifica y adecúa con base en modelos y enfoques educativos que cobran relevancia y se posicionan por las demandas u objetivos internacionales que establecen organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Sin embargo, tales planificaciones y adecuaciones también se ven moduladas por las condiciones sociales que tiene cada país con respecto a índices de pobreza, infraestructura, Producto Interno Bruto (PIB), violencia e inseguridad. También por las regulaciones económicas de las que son objeto los países y desde luego las condiciones políticas que se establecen como resultado de la interacción entre países y al interior de los mismos cuando ocurren cambios de gobierno, se promulgan leyes o se proponen iniciativas de ley, así como con los relevos en mandos medios y de directivos en cada escuela. Es relevante señalar y enfatizar los elementos anteriormente mencionados ya que, a pesar de que son condiciones que se pueden identificar como factores que afectan la labor educativa, poco se nombran cuando se hacen propuestas educativas, como si una propuesta pedagógica o educativa estuviera por encima o al margen de dichas condiciones.

Por lo tanto, cuando se busca la aplicación del conocimiento de una determinada ciencia, como las ciencias del comportamiento, en un contexto o ámbito determinado, como el educativo, es importante tener claro que aquellas se verán afectadas por los factores mencionados previamente y por supuesto que ocurrirán de forma muy diferente a como se observan los fenómenos en un laboratorio o en un ambiente controlado.

En correspondencia, cuando hablamos de las aplicaciones de las ciencias del comportamiento en la educación, es necesario tener en consideración los matices de esta última; su forma de organización, sus problemáticas actuales,

los modelos educativos vigentes, las políticas educativas que imperan, entre otros elementos. De lo contrario, se harán propuestas de aplicaciones “a ciegas”, utópicas, o difíciles de implementar debido a que no se canalizan por las vías adecuadas en ese momento y en ese contexto específico. Por el contrario, cuando se contemplan los elementos mencionados, se pueden tomar posturas acordes con reestructuraciones viables, adecuaciones permitidas por las condiciones económicas, políticas y administrativas del sector educativo, y en segundo término con el propósito a largo plazo de propiciar una auténtica reestructuración educativa en la que la innovación es viable porque comparte una lógica determinada.

Por otro lado, las aplicaciones de la ciencia y en particular de las ciencias del comportamiento, son una exigencia de nuestros tiempos. Con el gobierno mexicano actual, el quehacer científico se plantea como un deber social y se toma como criterio propio de las actividades que deben realizar los investigadores nacionales, por lo que se torna necesario fortalecer el campo de las aplicaciones en las profesiones, las multidisciplinas y las interdisciplinas. Sin embargo, dicho fortalecimiento no debe operar únicamente como respuesta a un requerimiento administrativo o político, sino a partir de una estrategia de formación de científicos, especialmente en la época actual en la que la ciencia, que cobra auge y gana espacios, lo hace a costa de compromisos administrativos que en muchos casos deforman la práctica científica. A modo de ejemplo, y sin el propósito de tomar alguna postura determinada, es pertinente mencionar y dejar para la reflexión y discusión el reciente caso del químico Rafael Luque, que tiene publicados 700 trabajos, 58 de ellos en los tres primeros meses de 2023, lo que implica producir un trabajo cada 37 horas (Ansede, 2023), sin duda, un desempeño y rendimiento envidiable.

Aun cuando se sostiene la importancia de factores mencionados, también se reconoce que en las aulas ocurren interacciones pedagógicas, experiencias didácticas y situaciones académicas que se ajustan y se imponen en lo cotidiano del trabajo educativo. Por ello, en la educación formal subsisten las condiciones particulares de cada grupo, de cada conjunto de estudiantes o de individuos que requieren atención particular. Es decir, las interacciones entre docentes y estudiantes, entre los mismos estudiantes entre sí e incluso con los padres de familia. De forma específica, las interacciones que ocurren en la escuela, como se señaló previamente, no pueden entenderse al margen de las condiciones socio-económicas y culturales de cada comunidad.

Actualmente, una política que cobra cada vez mayor interés en el ámbito educativo en todos los niveles escolares es la “educación inclusiva”, concretamente aquí abordaremos la inclusión de personas con discapacidad, alteraciones del neurodesarrollo y aptitudes sobresalientes, población identificada como de interés para la educación especial. La educación inclusiva está transformando las formas de organización de la escuela, sus políticas y desde luego sus prácticas educativas. De forma general, se ha planteado que la educación inclusiva se refiere a la eliminación de las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* (BAP), enfatizando la filosofía de una escuela para todos, así como la ubicación de la discapacidad en el medio y no en el individuo. Si atendemos a estos aspectos por separado, iniciando con la eliminación o reducción de las BAP debemos tener claro que no se refiere necesariamente a la eliminación física de algo, sino que debe tomarse en un sentido metafórico. Debe entenderse como la necesidad de reorganizar el contexto, la infraestructura, las normas, las formas de evaluación y la metodología empleada para lograr los aprendizajes que se planifican en cada aula y en cada nivel educativo (Booth y Ainscow, 2015; Messiou, 2017). Dicho desde un lenguaje técnico-psicológico, la eliminación de BAP consiste en la modificación de factores disposicionales específicos (Ver Ribes y López, 1985) en favor de un contacto del individuo con su medio, que permita un desarrollo eficaz, considerando las características funcionales del medio de contacto y los sistemas reactivos del individuo, ya que cuando estos se encuentran afectados, es necesario el establecimiento de “sistemas reactivos sustitutos y compensatorios” (Ribes, 2012).

Al hablar de educación inclusiva, entonces, se parte de aceptar las diferencias individuales. La propuesta implica, por ejemplo, dejar de ver a una persona en silla de ruedas como alguien con algún problema individual o con una discapacidad motora. En contraposición, se ha de ver a esa persona como parte de la diversidad humana, que hasta la fecha no había sido considerada como tal. Hacerlo así conlleva irresolublemente a identificar aquellos espacios, banquetas, sanitarios y otros servicios que no fueron hechos para un individuo que requiere una silla de ruedas para su desplazamiento y hacer las modificaciones pertinentes.

La postura para interpretar las condiciones sensoriales, alteraciones del lenguaje y del neurodesarrollo es similar a la que se mencionó previamente con respecto a las alteraciones motoras. Sin embargo, la interpretación de las condiciones motoras y sensoriales como parte de la diversidad, tienen implicaciones

distintas de las condiciones de neurodesarrollo con afectaciones en el desarrollo del lenguaje. Es justamente en estos aspectos en los que la investigación en ciencia del comportamiento puede aportar, desde la interpretación misma de lo que implica la inclusión en general, hasta las metodologías y los conceptos o teorías de análisis particular.

En primer lugar, se puede plantear que para hacer realidad la educación inclusiva se debe considerar, al menos, tres aspectos: los objetivos educativos, las características del entorno y las metodologías didácticas. Estos tres aspectos son particularmente relevantes para el desarrollo lingüístico de los individuos. Desde este punto de vista, quienes estén interesados en la educación inclusiva pueden recurrir a mucha investigación en el campo de las ciencias del comportamiento y sus aplicaciones en la educación, que ya ha sido trabajada. Es decir, el fenómeno de la educación inclusiva puede ser interpretado, conceptualizado y atendido partiendo de conocimiento que se ha desarrollado previamente en las ciencias del comportamiento.

Con respecto a los objetivos educativos, se puede hacer referencia a la necesidad de contar con un marco de organización del desarrollo humano que no se base en la edad, es decir, en el desarrollo biológico. Especialmente en el campo de la educación inclusiva que hace referencia a la atención de personas con discapacidad, con alteraciones del neurodesarrollo y con aptitudes sobresalientes, es claro que la edad no representa el parámetro de referencia, porque tenemos niños, jóvenes y adultos que despliegan comportamiento que no se corresponde con lo esperado en función de la edad o del grado escolar. Dicho comportamiento puede estar plenamente desfasado, ya sea por debajo o por encima de la media. Un caso de desempeños por encima de la media suele estar asociado a personas identificadas en el ámbito educativo como con *aptitudes sobresalientes*, de lo que se hablará a detalle más adelante.

Respecto de lo anterior, las ciencias del comportamiento han brindado diferentes formas de organizar el desarrollo psicológico del niño (Galindo *et al.*, 1990; Guevara *et al.*, 2001; Ribes, 1974, 2012). Este tipo de organización se caracteriza por el desarrollo de habilidades, que se potencializan o cobran funciones distintas y superiores con la aparición del lenguaje.

Las ventajas y conveniencias de contar con una taxonomía del desarrollo psicológico basada en habilidades que se pueden promover, es que permite la identificación y la organización de estas, especialmente, cuando hay alguna condición que provoque un desfase en el desarrollo esperado del niño. Es

decir, permite tener claridad acerca del repertorio conductual existente y contrastarlo con el repertorio conductual que se pretende lograr. De lo contrario, se trabaja con una serie de habilidades planeadas de acuerdo con su grado escolar, edad o, dicho de otra forma, con un desempeño esperado sin tomar en cuenta si el niño cuenta con el repertorio necesario previo. Comúnmente, este tipo de acciones están ancladas con una concepción de que es la edad la que determina lo que se debe aprender, ignorando que la edad es un referente indirecto de las habilidades que desarrolla un individuo.

Al respecto, además de las propuestas de organización del desarrollo psicológico citadas previamente, los trabajos clásicos que se han desarrollado para el establecimiento de la imitación generalizada (Baer y Sherman, 1975), de la conducta de atención (Ferritor *et al.*, 1978), para la atención de niños con Autismo (Ferster y DeMyer, 1975), del desarrollo de la escritura (García *et al.*, 1978), la aplicación del principio de Premack con niños de sección maternal (Homme *et al.*, 1978), el establecimiento de la discriminación visual (Moore y Goldiamond, 1975), la adquisición de la discriminación en personas con alteraciones del neurodesarrollo (Orlando y Bijou, 1975; Reynolds, 1968; Serna, 2004; Terrace, 1963), así como las propuestas y reflexiones psicológicas respecto del ámbito educativo (Arroyo *et al.*, 2006; Carpio *et al.*, 1995; Guevara *et al.*, 2005; Ibañez y Ribes, 2001; Irigoyen *et al.*, 2004; Mares *et al.*, 1996; Mares *et al.*, 2004; Ribes 2004, 2006, 2008, 2012) y de forma general la propuesta de ciencia psicológica de Kantor y Smith (1975/2016), la taxonomía de organización de las interacciones psicológicas (Ribes y López, 1985), los criterios de ajuste (Carpio, 1994), entre otros, permiten establecer el *Modelo Taxonómico de Desarrollo de Habilidades* (MTDH) que plantea la consecución de habilidades que permiten el despliegue de otras habilidades más complejas, las cuales pueden alcanzar su máxima expresión a partir del desarrollo del lenguaje.

El modelo se organiza a partir de cuatro niveles de habilidades, a saber, *situacionales, expansivas, normativas y académicas*. De forma general, aquí solo se mencionará que las habilidades situacionales son aquellas que surgen como consecuencia de las reacciones propias de la biología del individuo, es decir, dependen de repertorios determinados filogenéticamente como los reflejos, las funciones de sistemas completos que permiten la respiración, digestión y el desarrollo sensorial y motor en general. De esta manera, permiten al individuo entrar en interacción con el medio, que incluye personas, objetos y situacio-

nes, y desplegar conductas determinadas por dichas interacciones, tales como la atención, discriminación, imitación, coordinación viso-motora, entre otras.

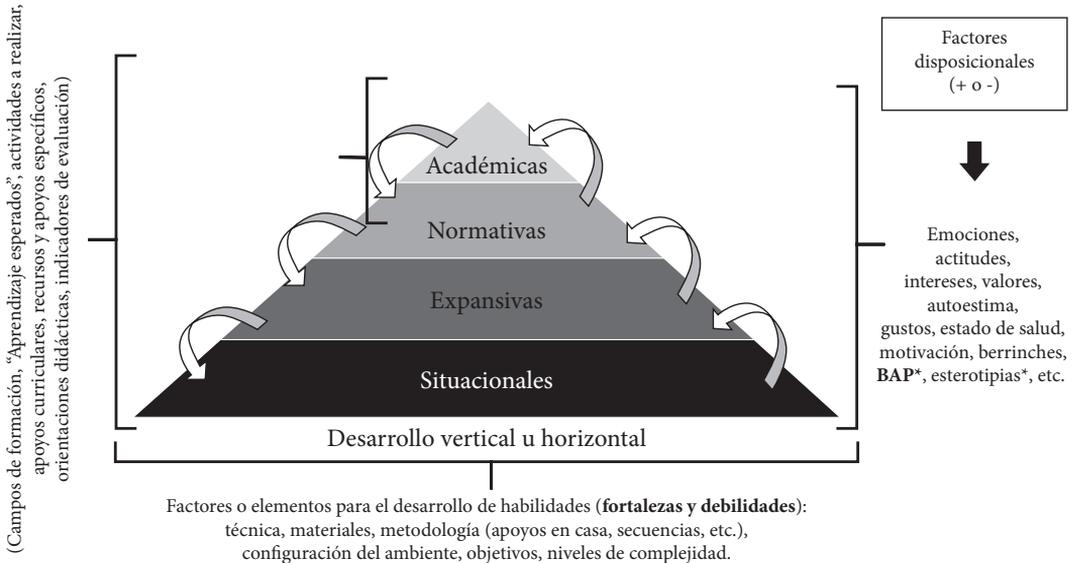
El despliegue de habilidades situacionales, por medio de nuevas interacciones con el medio, permite el desarrollo de habilidades expansivas, que se refieren a aquellas que ocurren cuando el individuo logra una interacción con el ambiente por medio de un conjunto de habilidades situacionales que se configuran de forma tal que le permiten al individuo comportarse de forma cada vez más autónoma, dirigida y espontánea en el contexto. Es así que, cuando ocurren situaciones que le demandan al individuo ajustarse a condiciones imprevisitas, temporales o permanentes, el individuo llega a desplegar habilidades que dependen de su capacidad de respuesta, que implica mayor diversidad y complejidad en comparación con el nivel situacional. Ejemplo de esto, es el desempeño desplegado con procedimientos de condicionamiento temporal e instrumental en general y algunas conductas específicas como alimentarse, vestirse, asearse, jugar, desde luego como respuestas sencillas en función de lo que su desarrollo sensorial y motor permiten, entre otras.

Posteriormente, se pueden desarrollar las habilidades normativas. Estas tienen como característica central que dependen del lenguaje como medio de interacción y de desarrollo. Partiendo de la noción de lenguaje se ha entendido de forma diversa, desde el MTDH el lenguaje se concibe como una forma de interacción convencional que no se reduce a manifestaciones vocales o gráficas, aunque desde luego estas son dos formas de expresión legítimas del mismo una vez que ocurren de forma convencional (Ribes, 1990; Pérez-Almonacid y Quiroga, 2010). Es común que las habilidades normativas se desarrollen paralelamente a un incremento de las habilidades expansivas que al ir acompañadas de lenguaje se norman o regulan por cuestiones sociales, siendo la cultura y la constitución de sociedades lo que caracteriza la forma más compleja de estas habilidades.

Finalmente, se encuentran las habilidades académicas, las cuales hacen referencia a aquellas que corresponden a una especialización del lenguaje desarrollado en las habilidades anteriores, las habilidades académicas son posibles gracias a grupos, sociedades, academias, que han desarrollado formas concretas de estudiar temas determinados. Siendo la ciencia la forma más compleja de desarrollo de las habilidades académicas. Las cuatro habilidades se muestran en la Figura 1.

Figura 1

Modelo Taxonómico de Desarrollo de Habilidades (MTDH)



Esta forma de organización del desarrollo de las habilidades resulta de utilidad para hacer frente a las exigencias de la educación inclusiva por varias razones. Entre ellas se puede identificar como primer elemento de la educación inclusiva, que cuando se refiere a las personas con discapacidad, alteraciones del neurodesarrollo y aptitudes sobresalientes, como ya se señaló, no es la edad el criterio que se debe emplear para decidir, organizar o secuenciar los trabajos educativos, ya que suele haber un desfase en el desarrollo de habilidades como consecuencia de las condiciones mencionadas. En esta línea, el MTDH puede emplearse como herramienta analítica y metodológica.

En cuanto a la propiedad analítica, permite identificar, por un lado, el nivel de habilidad que se quiere desarrollar en el repertorio conductual del individuo, y por otro, en qué nivel se encuentran las habilidades que muestra o despliega en relación con el ámbito de desempeño en el que se pretende incorporar nuevas habilidades. Así, y en lo que sigue a continuación consiste la cualidad metodológica, si se identifica que el individuo no cuenta con las habilidades de algún nivel que son la base para aquellas que se quieren desarrollar, se pueden evitar

intentos infructuosos de desarrollo de habilidades avanzadas y se puede trabajar primero aquellas que permitirán posteriormente el desarrollo de aquella(s) habilidad(es) planteada(s) de forma inicial.

Aplicación de las ciencias de la conducta en la educación inclusiva de sobresalientes

Como se mencionó anteriormente, una de las poblaciones que suelen presentar desempeños distintos a los del común de las personas de su misma edad es la de aquellos que han sido denominados estudiantes con aptitudes sobresalientes. A partir de algunas situaciones que se suelen vivir dentro del aula con esta población se buscará dar un ejemplo en el que se muestren las cualidades del MTDH y cómo las ciencias de la conducta pueden impactar en la educación inclusiva.

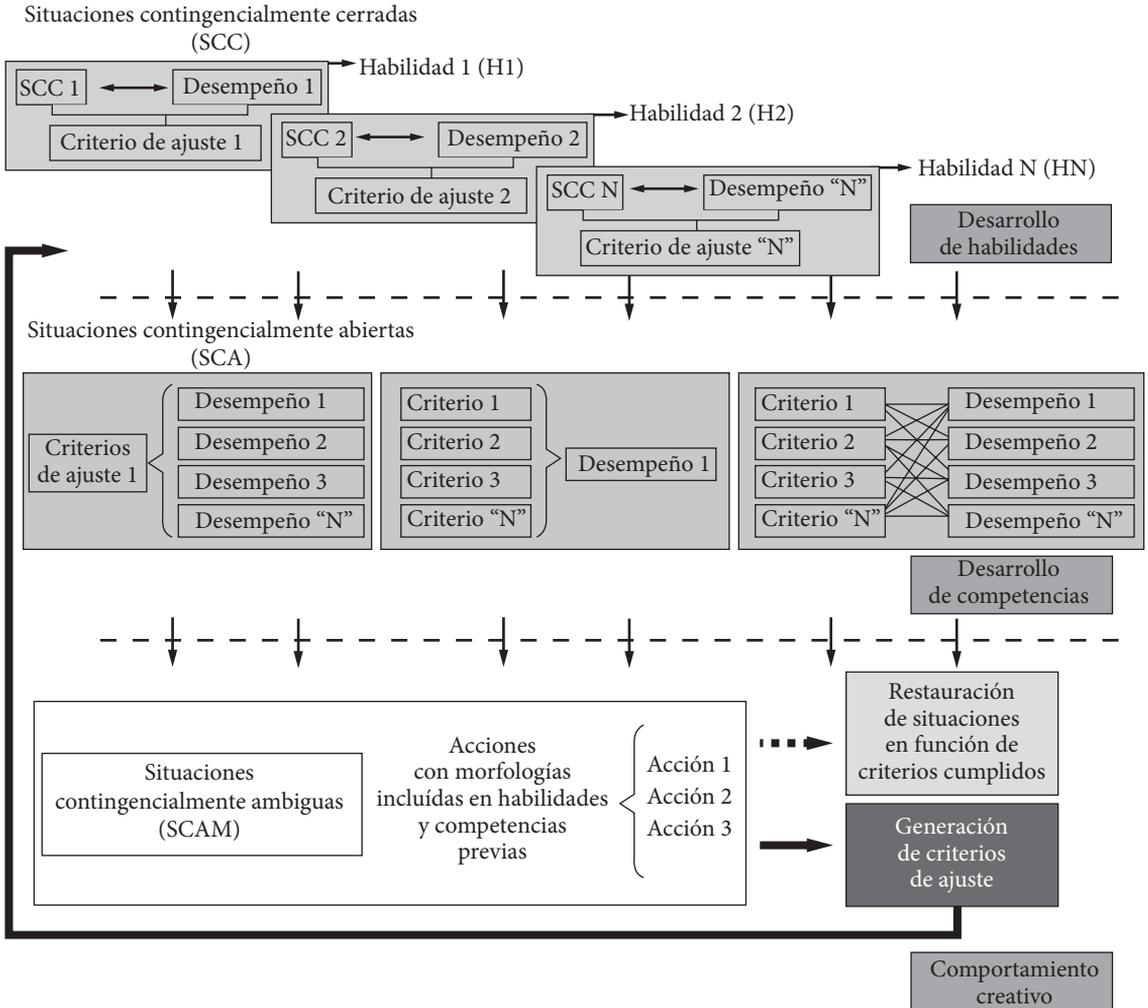
Para dar cumplimiento al objetivo planteado, el primer paso será explicitar las características definitorias de las personas con aptitudes sobresalientes. El modelo que a la fecha ha logrado caracterizar de forma clara y elegante, entendida la elegancia en su acepción científica, de comprensiva y simple, a las personas con aptitudes sobresalientes, es el de Renzulli (1978). Este autor planteó que los sobresalientes cuentan con tres rasgos definitorios, a saber, inteligencia por encima de la media, creatividad y compromiso con las actividades que son de su interés. Como se puede observar, no se habla de edades, de áreas de desempeño, de habilidades específicas o de características físicas, entre otras condiciones. Esta aclaración en la caracterización de los sobresalientes que, de momento, parece un detalle insignificante, será la base para algunos de las acciones de inclusión de relevancia nodal. Sin embargo, en el documento mencionado en el que se plantean las tres características de las personas con aptitudes sobresalientes, no se definen las nociones de Creatividad ni de Inteligencia. Más bien, se opta por señalar las limitaciones que tiene el uso de pruebas estandarizadas, que era la forma más común de “identificar” la inteligencia en esos tiempos.

Dado lo anterior, resulta conveniente un modelo que defina clara, coherente y congruentemente, los conceptos de Inteligencia y Creatividad, que son los que quedan indefinidos en el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978). Es justo en este sentido que se puede recuperar una herramienta teórico-conceptual de la Psicología Interconductual. El Modelo Interconductual de Comportamiento Creativo (MICC, Carpio, *et al.*, 2007), que es uno de los

modelos más pulcros filosófica y teóricamente en la materia, señala a la Inteligencia como la tendencia de un individuo para resolver problemas o cumplir criterios de forma variada y efectiva (Ver Figura 2).

Por supuesto que la inteligencia o el comportamiento inteligente solo se logra a partir de la experiencia del individuo en situaciones variadas que le permitan desarrollar las habilidades y competencias de un área específica. La creatividad, desde el mismo modelo de Carpio y colaboradores, consiste en la tendencia a generar criterios novedosos, a partir del dominio del área en la que estos nuevos criterios se generan. Dicho de otra forma, el individuo que domina un área puede dejar de limitarse a cumplir de forma variada y efectiva los criterios impuestos por otros y comenzar a generar criterios novedosos propios que permitan el desarrollo del área. En dicho modelo, por razones obvias, no se define el compromiso con la actividad, el cual tiene que ver con el tiempo amplio dedicado a las actividades propias del área de interés, por voluntad propia, priorizándolas sobre prácticamente cualquier otra actividad de otro ámbito de desempeño.

Figura 2
Modelo Interconductual de Comportamiento Creativo



Nota. Tomado de Carpio et al., 2007.

A partir de la definición de los conceptos señalados, es posible la generación de estrategias de evaluación y atención a personas sobresalientes en escenarios educativos. Nótese que el MICC es totalmente compatible con el

MTDH, en términos de que solamente se logrará cumplir con los criterios de ajuste impuestos en las *Situaciones Contingencialmente Cerradas* y en las *Situaciones Contingencialmente Abiertas*, si el individuo cuenta con las habilidades que le permiten hacerlo como parte de su repertorio conductual. De lo contrario, se le tendría que enfrentar con una Situación Contingencialmente Cerrada distinta, que le imponga un criterio distinto, que sí pueda satisfacer. Hacerlo así, posteriormente podría resultar en el cumplimiento del criterio que se le impuso anteriormente.

Algunos autores como Aguilar Guevara, *et al.*, (en proceso editorial), Bailey, 2019, Jackson y Peterson, 2003, Ruf, 2011 y Webb, 2011, han reportado que, aquello a lo que se ha llamado de forma común como crisis emocionales se han ligado fuertemente al repertorio conductual de las personas con aptitudes sobresalientes. Así mismo, Aguilar Guevara, *et al.*, reconocen que el Reforzamiento Diferencial de conductas Alternativas (RDA), de la que una de las aplicaciones más antiguas fue aquella de Zimmerman y Zimmerman (1962), puede fungir como una técnica útil para el manejo de emociones. Esta técnica, parte de que, para que una persona se mantenga pensando por periodos prolongados en algún evento particular que le afecta emocionalmente, destina diferentes sistemas reactivos (Ver Ribes y López, 1985) a esta actividad. Por esta misma razón, si tales crisis emocionales se mantienen en el tiempo en el aula de clase, las dificultades que sufren los estudiantes cubren una gama amplia que va desde problemas con sus compañeros y con sus docentes, pasando por rezago y deserción escolar, y llegando hasta intentos de suicidio en los casos más graves. Es por ello que la aplicación adecuada de técnicas efectivas en escenarios determinados es crucial.

La técnica de RDA consiste en involucrar en otra actividad esos sistemas que se ocupan de regresar de forma recurrente al acontecimiento perturbador. Así, al realizar la nueva actividad, la acción de recordar el evento perturbador se torna incompatible y, por lo tanto, se deja de lado. Para que se entienda la lógica de la técnica, un ejemplo simple de dos actividades incompatibles, que no tienen que ver con regulación de emociones, y que no se pueden realizar de forma simultánea debido a que sus sistemas reactivos son compartidos, son hacer gárgaras con enjuague bucal y leer en voz alta “El Principito” de Antoine de Saint-Exupéry. Aquella persona que intente gárgaras al mismo tiempo que intente leer en voz alta cualquier libro, no lo logrará. Un elemento importante en la técnica de RDA son las consecuencias

diferenciales entre la acción que se quiere evitar y la acción que se quiere promover. Esta diferencia puede ser provista por alguna persona del entorno, que puede consistir en la felicitación o la atención hacia el sobresaliente cuando logra regular sus emociones, en contraste con reacciones negativas o la falta de atención cuando está alterado.

Para mostrar algunas de las bondades analíticas del MTDH es conveniente recordar que es fácil llegar a la conclusión de que no solo los estudiantes con aptitudes sobresalientes, sino todo ser humano, puede llegar a tener problemas con el manejo de emociones. Por supuesto, esto incluye a personas con discapacidad, con algún trastorno del neurodesarrollo o sin estas condiciones. En ciertos casos, en los que el repertorio conductual del individuo en cuestión se compone principal o únicamente de habilidades situacionales o situacionales y expansivas, la aplicación del RDA solamente incluye la realización de actividades que comprometen los mismos sistemas reactivos implicados en el exabrupto emocional, mediante habilidades pertenecientes a los mismos niveles que suelen desplegar. Por ejemplo, si el estado emocional consiste en el aislamiento, estar sentado en un rincón sin interactuar y sin participar de las actividades que se están desarrollando en el aula, el docente puede iniciar una actividad que sabe que es altamente motivante para el niño y ofrecer dulces, puntos extra o algún otro elemento motivante para quienes se desempeñen bien en la actividad. Tal acción favorecerá que el niño poco a poco o de forma inmediata se incorpore a las actividades y mantenga su atención y otros recursos individuales en el desempeño de la actividad.

En el caso del manejo emocional de los estudiantes con aptitudes sobresalientes puede llegar a implementarse de la misma manera. Sin embargo, debido a que es poco común que niñas o niños con aptitudes sobresalientes carezcan de lenguaje, con ellos es posible que la misma técnica sea autoadministrada y, por lo tanto, implique habilidades de niveles situacional, expansivo, pero también normativo. Así, algunas de las habilidades que en el caso anterior aplicó otra persona, como son: la identificación del estado de ánimo por medio de la observación y la discriminación de repertorios conductuales específicos, la selección de la actividad que comprometa los mismos sistemas reactivos, e incluso la administración de elementos reforzantes y la comprensión de los beneficios por haber llevado todas estas acciones, pueden llegar a ser desplegadas por el propio estudiante sobresaliente. En este sentido, el MTDH permite identificar las diferencias en casos que de inicio parecen semejantes,

permite analizar el repertorio con el que cuenta el individuo y, por tanto, plantear situaciones que permitan el entrenamiento de nuevas habilidades que redunden en beneficios que potencialmente son de muy alta relevancia, en este caso, para los estudiantes y para aquellos que los rodean. Además, se debe subrayar que, aunque se buscan los mayores beneficios para todos, el MTDH también es útil para identificar cuando ciertos criterios o desempeños específicos son difíciles o imposibles de conseguir.

Conclusiones

Partiendo de que la educación inclusiva, tal como se mencionó anteriormente, comprende la reorganización del contexto, de la infraestructura, de normas, así como de las formas de evaluación y la metodología empleada para lograr los aprendizajes (Booth y Ainscow, 2015; Messiou, 2017), y de que todo ello implica el comportamiento humano en diferentes áreas de desempeño, parece razonable convenir que la educación inclusiva no solo no es un problema cuya solución o soluciones pueden lograrse a partir de los conocimientos generados en las ciencias de la conducta, sino que dicho logro depende íntima e irrenunciablemente de la puesta en práctica de los desarrollos de dichas ciencias. Por tanto, resulta conveniente concebir a la educación inclusiva como un reto con el que las ciencias de la conducta pueden desarrollar más y mejores conocimientos que puedan ser aplicados tanto por psicólogos como por otros profesionales por medio de la desprofesionalización (Ver Ribes, 2005).

En este sentido, es necesario resaltar la importancia de las aportaciones teórico-conceptuales, teórico-metodológicas y tecnológicas generadas en las ciencias de la conducta, como son el Modelo Interconductual de Interacción Didáctica, el Modelo Interconductual de Comportamiento Creativo, el Modelo Taxonómico de Desarrollo de Habilidades y el Reforzamiento Diferencial de Conductas Alternativas. En este punto, es menester reconocer de forma enfática que estas aportaciones están muy lejos de ser, numéricamente, una muestra representativa de todo lo que hay disponible desde las ciencias de la conducta para la promoción de la educación inclusiva. Hacer un compendio de todas las aportaciones disponibles hasta el momento sería un esfuerzo imposible de realizar.

Finalmente, conviene apuntar que de entre las aportaciones de las ciencias de la conducta mencionadas en el presente capítulo se puede distinguir entre aquellas que son aplicables al reto de la educación inclusiva por el poder que les confiere su rigor filosófico, teórico y disciplinar, y aquellas que nacieron a partir de la necesidad de favorecer la educación inclusiva. A partir de esta distinción, la única aportación del segundo tipo es el Modelo Taxonómico de Desarrollo de Habilidades. En este contexto es relevante notar el capital de investigación traslacional que representa el encargo de dar el énfasis inclusivo a la educación, mismo que se ha de enfrentar con el mismo rigor filosófico, teórico y disciplinar con el que se han concebido desarrollos anteriores que han reportado ya grandes beneficios a la sociedad en la que vivimos.

Referencias

- Aguilar Guevara, F., Boldt Sáenz, J., Vela Cervantes, D., Velázquez Cervantes, G., & Carvajal Cano, L. (En proceso editorial). *Aptitudes Sobresalientes: Estrategias educativas para docentes*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Ansele, M. (2023, 31 de marzo). Suspendido de empleo y sueldo por 13 años uno de los científicos más citados del mundo, el español Rafael Luque. *El País*, <https://elpais.com/ciencia/2023-03-31/suspendido-de-empleo-y-sueldo-por-13-anos-uno-de-los-cientificos-mas-citados-del-mundo-el-espanol-rafael-luque.html>
- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C. y Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: Sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 11,2,55-64.
- Baer, D. M. & Sherman, J. A. (1975). El control de la imitación generalizada en los niños a través del reforzamiento. En S. W. Bijou y D. M. Baer (Eds.), *Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis experimental* (pp. 72-85). Trillas.
- Bailey, P. (2019). *Are gifted teens at greater risk of taking drugs? Supporting Emotional Needs of the Gifted*. <https://www.sengifted.org/post/are-gifted-teens-at-greater-risk-of-taking-drugs>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. (3.^a

- Edición). Ed. FUHEM y OEI. https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En: L., Hayes, E., Ribes y F., López (Eds.). *Psicología Interconductual*. EDUG.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., & Silva, H. (2007). Inteligencia, Creatividad y Desarrollo Psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10,2, 41-50.
- Carpio, C., Pacheco, V., Hernández, R. & Flores, C. (1995). Creencias, criterios y desarrollo psicológico. *Acta Comportamental*, 3,1, 89-98.
- Ferritor, D. E., Buckholdt, D., Hamblin, R. L. & Smith, L. (1978). La ausencia de efectos del reforzamiento contingente de la conducta de atención sobre el trabajo realizado. En S. W. Bijou & E. Rayek (Coords.), *Análisis conductual aplicado a la instrucción* (pp. 257-271). Trillas.
- Ferster, C. B. & DeMyer, M. K. (1975). Un método para el análisis experimental de la conducta de niños autistas. En S. W. Bijou & D. M. Baer (Eds.), *Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis experimental* (pp. 161-172). Trillas.
- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M. I., Taracena, E. & Padilla, F. (1990). *Modificación de conducta en la educación especial. Diagnóstico y programas*. (2.ª ed.). Trillas.
- García, E., Guess, D. & Byrnes, J. (1978). El desarrollo de la sintaxis mediante procedimientos de imitación, reforzamiento y modelamiento en una niña retardada. En S. W. Bijou & E. Rayek (Coords.), *Análisis conductual aplicado a la instrucción* (pp. 582-599). Trillas.
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. y Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31,1, 23-45.
- Guevara, Y., Ortega, P. & Plancarte, P. (2001). *Psicología conductual. Avances en Educación Especial*. UNAM
- Homme, L. E., deBaca, P. C., Devine, J. V., Steinhorst, R. & Richert, E. J. (1978). El empleo del principio de Premack en el control de la conducta de niños de sección maternal. En S. W. Bijou & E. Rayek (Coords.), *Análisis conductual aplicado a la instrucción* (pp. 70-71). Trillas.
- Ibáñez, B. C. y Ribes, E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18, 359-371.

- Irigoyen, J., J. y Jiménez, M. (2004). *Análisis funcional del comportamiento y educación*. UNISON.
- Jackson, P., & Peterson, J. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal for Secondary Gifted Education*, 14, 175-186.
- Kantor, J. R. y Smith, N. W. (2016). *La ciencia de la psicología. Un estudio Interconductual* (Julio Varela Trad.). University Press of the South (Obra original publicada en 1975).
- Mares, G., Guevara, Y. y Rueda, E. (1996). Modificación de las referencias orales y escritas a través de un entrenamiento en lectura. *Revista Interamericana de Psicología*, 30, 2,189-207.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9,22, 721-745
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: a time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. doi: 10.1080/13603116.2016.1223184.
- Moore, R. & Goldiamond, I. (1975). El establecimiento sin errores, de la discriminación visual mediante el uso de procedimientos de desvanecimiento. En S. W. Bijou & D. M. Baer (Eds.) *Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis experimental* (pp. 106-113). Trillas.
- Orlando, R. & Bijou, S. W. (1975). La rápida adquisición, en retardados, la discriminación con un programa múltiple en una situación de operante libre con respuesta única. En S. W. Bijou & D. M. Baer (Eds.), *Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis experimental* (pp. 87-97). Trillas.
- Pérez-Almonacid, R. & Quiroga, L. A. (2010). *Lenguaje. Una aproximación interconductual*. Kimpres Ltda. https://www.researchgate.net/publication/316693571_Perez-Almonacid_R_Quiroga-Baquero_L_2010_Lenguaje_Una_perspectiva_Interconductual_Corporacion_Universitaria_Iberoamericana_Bogota
- Renzulli, J. (1978). What makes Giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Reynolds, (1968). *Compendio de condicionamiento operante*. Trillas. http://www.soyanalistaconductual.org/g_s_reynolds_compendio_de_condicionamiento_operante.pdf
- Ribes, E. (1974). *Técnicas de modificación de conducta* (2.ª ed.). Trillas.

- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. Trillas
- Ribes, E. (2004). Psicología, educación y análisis de la conducta. En S. Castañeda (Editora). *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica* (pp. 15-26). El Manual Moderno.
- Ribes, E. (2005). Reflexiones sobre la Eficacia Profesional del Psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 22,1, 5-14.
- Ribes, E. (2006). La educación pública en el nuevo siglo ¿qué hacer? En R. M. Romo (Coordinadora). *Reflexiones y propuestas universitarias en la sociedad del cambio* (pp. 71-88). Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 193 – 207.
- Ribes, E. (2012). La educación especial: una perspectiva interconductual. En R. Jiménez, S. Viñas, J. A. Camacho, A. D. Gómez, E. Zepeta y M. Serrano (Coords.). *Educación Especial y Psicología. Historia, aportaciones y prospectiva universitaria* (pp. 173-189). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Ruf, D. (2011). *Some do's and don'ts for raising your gifted kids*. Supporting Emotional Needs of the Gifted. <https://www.sengifted.org/post/some-do-s-and-don-ts-for-raising-your-gifted-kids>
- Serna, R. W. (2004). Recent advances in discrimination learning with individuals with developmental disabilities. En W. L. Williams (Ed.), *Developmental disabilities: etiology, assessment, intervention and integration* (pp. 81-104). Context Press.
- Terrace, H. S. (1963). Discrimination learning with and without “errors”. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6(1), 1-27. doi: 10.1901/jeab.1963.6-1 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1404228/pdf/jeabehav00188-0003.pdf>
- Webb, J. (2011). *Tips for selecting the right counselor or therapist for your gifted child*. Supporting Emotional Needs of the Gifted. <https://www.sengifted.org/post/tips-for-selecting-the-right-counselor-or-therapist-for-your-gifted-child>
- Zimmerman, E. & Zimmerman, J. (1962). The alteration of behavior in a special classroom situation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 5, 59-60.

