

Actitudes del profesorado hacia las intervenciones conductuales en la escuela

Joaquín Herrera Barranco
Inmaculada Pavón Delgado
Inmaculada Moreno García*

Universidad de Sevilla

Resumen: Se describe la elaboración de un cuestionario para evaluar las actitudes de profesores hacia las intervenciones conductuales desarrolladas en la escuela. Han intervenido 120 profesores de E.G.B. y 60 alumnos del último curso de magisterio. Se ha estudiado la influencia de las variables: Especialización en Educación Especial y Experiencia Profesional. Los resultados muestran la utilidad de la prueba respecto a los objetivos propuestos. Se observan diferencias significativas entre los maestros especialistas en Educación Especial. No han resultado significativas las diferencias según los años de ejercicio profesional.

Palabras clave: Co-terapeutas, técnicas conductuales, profesores, actitudes.

Title: Teacher's attitudes to classroom behavioral intervention.

Abstract: A questionnaire is described to evaluate the teachers' attitude towards the conductal interventions in the school. 120 teachers from E.G.B. and 60 students from the last course of the Teaching College have contributed of the following points: the Specialization in Special Teaching and the Professional Teaching Experience. The results showed the usefulness of the questionnaire in relation to our objectives. There are some important differences between teachers trained in Special Teaching. The differences we have found according to the professional teaching experience are not relevant.

Key words: Co-therapists, behavioural techniques, teachers, attitudes.

Introducción

Desde hace décadas, en parte debido a los planteamientos del modelo conductual sobre el origen y mantenimiento de los problemas infantiles, se insiste en la necesidad de contar con otras personas, además del propio terapeuta, para que participen en las intervenciones conductuales, haciendo posible de este modo, que dichas actuaciones se desarrollen en el ambiente natural donde los trastornos aparecen. Es por ello que la actuación de coterapeutas, aún no siendo exclusiva de la modificación de conducta (Pelechano, 1980), constituye una de las características de este enfoque cuando se aplica en edades infantiles y

juveniles (Méndez y Maciá, 1990; Moreno García, 1992).

Además de los padres, también intervienen en los programas comportamentales profesores, estudiantes, compañeros y personal sanitario. La intervención de unos y otros depende, entre otras razones, del contexto en el cual se desarrollan los problemas infantiles. La escuela es uno de los ámbitos más frecuentes, y por tanto, los maestros intervienen de forma más o menos activa para resolver distintas conductas. Según Ayllon y Wright (1977), los profesores son entrenados para estimular comportamientos sociales, de atención y hábito de estudio, rendimiento académico, etc., así como para eliminar conductas disruptivas que repercuten negativamente en la adaptación social y en el aprendizaje escolar.

Son numerosos los autores que han destacado la influencia de las pautas de conducta que adoptan los profesores en la adquisición de los hábitos

* **Dirección para correspondencia:** Inmaculada Moreno García. Departamento de Psiquiatría, Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Universidad de Sevilla. Avda. San Francisco Javier, s/n. 41005 Sevilla. (España).

© Copyright 1994 Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Murcia, Murcia (España). ISSN: 0212-9728. Artículo recibido: 7-7-93, aceptado: 8-3-93.

conductuales de los alumnos. En nuestro país, Del Pino y Peñate (1983) observaron el comportamiento de profesores de E.G.B. y comprobaron que empleaban extensamente desaprobaciones y crítica verbal como procedimientos de control conductual. Al parecer, los docentes administraban menos reforzamientos a medida que aumentaba el nivel escolar y además éstos eran escasamente variados.

La actuación de maestros como coterapeutas se apoya en distintos argumentos esgrimidos sobre los efectos que en general produce la participación de paraprofesionales en los programas de cambio conductual. Entre estos argumentos destacan que es posible y aconsejable prolongar el tratamiento durante toda la jornada escolar (Trianes, Rivas y Muñoz, 1990), además el profesor aprende habilidades conductuales que puede generalizar más allá del problema concreto y mejorar por tanto el clima social de la clase, aspecto que a su vez repercutirá en la motivación del maestro y en garantizar la validez social de la intervención (Méndez y Maciá, 1989).

Al participar profesores, también se controlan las posibles variables interfirientes que un terapeuta ajeno al contexto pudiera introducir dentro en la dinámica escolar y disminuyen, asimismo, las críticas hacia las intervenciones conductuales y el propio terapeuta, aumentando por contra, la participación y corresponsabilidad en los resultados finales (Graziano y Katz, 1982).

No obstante, los efectos reales asociados a la intervención de coterapeutas en el marco escolar y educativo se encuentran condicionados por factores como la actitud de los profesores respecto a los principios y métodos conductuales (Pelechano, Del Barrio, Calvo, Diego, González, López Doriga, Medano y Ornilla, 1986), así como su propia concepción sobre los problemas de conducta que manifiestan los niños, dado que según algunos autores (MacMillan y Kolvin, 1977), los docentes tienden a considerar que ellos o su comportamiento no ejerce influencia alguna tanto sobre el origen y mantenimiento de los trastornos infantiles, como en su resolución.

Así pues, las actitudes de los futuros coterapeutas respecto a los problemas de niños y adolescentes que surgen en el ambiente natural, la disciplina escolar, los métodos empleados para controlar la conducta de alumnos indisciplinados y con deficiente rendimiento académico, etc. parecen relevantes de cara al cambio conductual que se espera lograr con las actuaciones conductuales

desarrolladas en la escuela (MacMillan y Kolvin, 1977).

De este modo, previa a la participación de maestros en los programas de cambio conductual, resulta de interés delimitar patrones actitudinales que identifiquen en sentido positivo y negativo los posibles coterapeutas.

En este marco general se inserta la investigación que describimos, cuyos objetivos son, por un lado la elaboración de un instrumento que permita conocer las actitudes del profesorado respecto a distintas cuestiones relacionadas con el éxito de los programas de intervención en la escuela y, por otro, estudiar la influencia de las siguientes variables: Especialidad en Educación Especial y Tiempo de Ejercicio Profesional, en dichas actitudes.

Método

Instrumento empleado

Una vez consultada la bibliografía sobre el tema, se elaboró un cuestionario teniendo en cuenta las variables y factores ya estudiados. Para ello, se tomaron como referencia las escalas siguientes: *Scale to Measure Attitudes toward Behavior Modification* (Musgrove, 1974) y *The Intervention Rating Profile (IRP)* (Witt y Martens, 1983). En nuestro país, Pelechano (1981) ha abordado específicamente el tema mediante el diseño de dos cuestionarios: *Cuestionario de Evaluación de Situaciones (CES)* y *Cuestionario de Evaluación de Ambientes Escolares (CEAE)*.

En nuestro caso, la elaboración del instrumento que describimos se efectuó de acuerdo con los siguientes pasos:

- a) A partir del contenido de las pruebas mencionadas anteriormente, se diseñaron una serie de ítems de temática similar, a los se añadieron otros enunciados que a nuestro juicio y según la bibliografía revisada estudiaban aspectos de interés.
- b) Se procuró un cierto equilibrio en la configuración de la prueba, de modo que en la mitad de los ítems el acuerdo del profesor refleja actitud positiva y en el resto actitud negativa. La distribución de unos y otros en el cuestionario se ha realizado de forma aleatoria.
- c) Los ítems se encuentran formulados en primera persona, de modo que el profesor opina per-

sonalmente sobre las cuestiones que se plantean.

Los enunciados propuestos más que evaluar el contexto escolar en general, constituyen ejemplos de situaciones reales respecto a posibles trastornos del comportamiento observados en los alumnos.

d) Cada ítem cuenta con seis opciones de respuesta, siendo los extremos *Muy de Acuerdo / Muy en Desacuerdo* y los valores centrales *Tendente al Acuerdo / Tendente al Desacuerdo*. Así, el valor cuantitativo de la respuesta oscila desde 1 a 6 según refleje una actitud más o menos favorable hacia los planteamientos conductuales. Por tanto, las puntuaciones mínimas y máximas son de 25 y 150.

e) Los ítems han sido agrupados en las siguientes áreas temáticas:

I.- *Disciplina y Manejo de Situaciones Escolares*. En este apartado se recogen cuestiones como actitudes respecto a las transgresiones de la disciplina escolar (ítems 5 y 12), Empleo de recompensas extras en sujetos con problemas de conducta o deficiente rendimiento académico (ítems, 7, 9, 21 y 24), Convicción personal respecto al tiempo invertido en uno o varios alumnos problemáticos. (ítems, 4, 11, 13, 14 y 25).

II.- *Resolución de los problemas en la escuela*. Se incluyen aspectos como conveniencia o no de tratar los problemas en el entorno natural (ítems 8 y 16), actitudes encontradas o no, hacia principios y métodos conductuales (ítems 2, 3, 6, 10, 18, 22 y 23).

III.- *Factores personales relacionados con el comportamiento del profesor*. Se refiere a la participación de los maestros en iniciativas escolares (ítem 1), Aceptación de posibles cambios en sus propias conductas o métodos de trabajo (ítems 15 y 20), interés en conocer cómo debe de actuar (ítem, 17), expectativas hacia la resolución del problema infantil (ítem 19).

Sujetos

En la investigación han participado un total de 180 sujetos, profesores de E.G.B., especialistas o no en Educación Especial, con distintos períodos de ejercicio profesional y alumnos de Magisterio de la Universidad de Sevilla (Tabla 1).

Los participantes han sido agrupados según tres variables: Situación profesional, Especialidad y en el caso de los profesores, Tiempo de Ejercicio Profesional.

Procedimiento

En un primer momento, el cuestionario se administró a 15 profesores de E.G.B., escogidos al azar de distintos colegios públicos de la provincia de Sevilla. Tras haber respondido de forma individual, se mantuvo con cada uno de ellos una entrevista con el objetivo de precisar y eliminar las dudas surgidas sobre la redacción de los ítems, así como, para conocer sus opiniones y juicios sobre dichos enunciados.

Tabla 1: Distribución de la muestra según las distintas variables consideradas.

VARIABLE		N	%
Situación Profesional	Profesores en ejercicio	120	66.6
	Alumnos Magisterio	60	33.3
Especialidad	Profesores Especialistas E.E.	60	33.3
	Profesores No Especialistas E.E	60	33.3
	Alumnos Especialistas E.E	30	16.6
	Alumnos No Especialistas E.E	30	16.6
Tiempo de Ejercicio Profesional ^(*)	Más de 5 años	60	50
	Menos de 5 años	60	50

^(*) Esta variable ha sido considerada tan sólo para los profesores de E.G.B.

Como resultado de esta fase, la prueba quedó definitivamente integrada por 25 ítems con seis opciones de respuesta (véase Anexo I).

Tras las modificaciones consiguientes, el cuestionario se administró a un total de 180 sujetos, de ambos sexos, 120 profesores de colegios

públicos de la provincia de Sevilla y 60 alumnos del último curso de Magisterio. Unos y otros se distribuyeron según las variables ya citadas.

El procedimiento seguido en la administración fue el siguiente:

Respecto a los profesores, los cuestionarios fueron entregados personalmente en los centros donde éstos trabajaban y contestados de forma individual. Contaron con un plazo de una semana para su cumplimentación, tras lo cual entregaron la prueba a un profesor del mismo centro, encargado de recogerlos y posteriormente enviarlos a los autores del trabajo.

En cuanto a los alumnos de Magisterio la prueba se administró de forma colectiva durante una sesión de clase. En este caso, los cuestionarios fueron recogidos directamente por los investigadores.

Resultados

De acuerdo con los objetivos propuestos, en primer lugar, analizamos la validez de la prueba para discriminar a sujetos con actitudes más y menos favorables hacia los planteamientos conductuales aplicados en la escuela.

A partir de la media de las puntuaciones globales de todos los sujetos participantes, se seleccionó el 25% de individuos con puntuaciones extremas, quedando dos grupos definidos. En el grupo 1 se localizaron los sujetos con valores más altos y en el grupo 2, aquellos que habían obtenido las puntuaciones más bajas en el cuestionario. De este modo, los individuos asignados al primer grupo informaban de actitudes más favorables, mientras los integrantes del segundo grupo daban cuenta de actitudes más encontradas hacia las iniciativas conductuales.

A continuación, se calculó el poder discriminante de los distintos ítems mediante la *t* de Student estimada con cada promedio de ambos grupos para cada uno de los ítems (Tabla 2).

Los resultados obtenidos reflejan en principio una mayor dispersión de puntuaciones en el grupo con actitudes menos favorables. Asimismo, las diferencias entre ambos grupos extremos han

resultado significativas excepto en los ítems 3, 5, 10, 22, 24, respectivamente.

Respecto al segundo de los objetivos, una vez eliminados los ítems no discriminativos, se realizó un análisis de varianza para estimar la influencia de las variables *Especialidad en Educación Especial* y *Tiempo de Ejercicio Profesional*, comparando las puntuaciones obtenidas por los distintos grupos en cada una de las áreas temáticas propuestas anteriormente (Tabla 3).

Los resultados obtenidos muestran que en la primera área temática (disciplina y manejo de situaciones escolares), existen diferencias estadísticamente significativas en la variable *Especialidad en Educación Especial* ($F=38,23$; $p<0,000$).

Respecto al área relativa a resolución de los problemas en la escuela, se observan diferencias significativas en las dos variables estudiadas, *Especialidad en Educación Especial* ($F=13,36$; $p<0,000$) y *Experiencia Profesional* ($F=7,08$; $p<0,001$). En esta última, las discrepancias se registran entre los profesores y los alumnos, si bien no hay diferencias entre los dos grupos de maestros con diferente período de ejercicio profesional.

En la última agrupación lógica de ítems (factores personales relacionados con el comportamiento del profesor), las discrepancias observadas resultan significativas en el factor *Especialidad en Educación Especial* ($F=9,21$; $p<0,003$).

Discusión

Al margen de posteriores análisis que confirmen los datos obtenidos en este primer estudio, podemos indicar, a juzgar por las diferencias significativas observadas entre los grupos con puntuaciones extremas, que en principio, éste parece útil para discriminar a los profesores según sus actitudes respecto a los planteamientos conductuales.

Según los resultados expuestos, la preparación en Educación Especial es el factor que, como era previsible, más influye en la aceptación y actitudes del profesorado hacia los principios y métodos conductuales.

Tabla 2: Puntuaciones de los grupos con actitudes más y menos favorables hacia las iniciativas conductuales.

ITEMS	GRUPO 1		GRUPO 2		t	p
	Media	Desv.Tip	Media	Desv.Tip		
Item 1.	5.09	.59	4.69	.81	2.64	.05
Item 2.	5.40	.68	4.49	.96	5.15	.01
Item 3.	4.00	1.07	3.98	1.24	.09	n/s
Item 4.	4.64	1.01	3.18	1.16	6.31	.01
Item 5.	3.62	1.48	3.13	1.26	1.67	n/s
Item 6.	4.82	1.14	3.98	1.24	3.33	.01
Item 7.	5.02	.86	3.76	1.21	5.66	.01
Item 8.	5.29	.81	4.42	1.00	4.48	.01
Item 9.	5.62	.85	4.73	1.12	4.18	.01
Item 10	3.11	1.18	3.18	1.20	.26	n/s
Item 11	4.73	1.02	3.33	1.35	5.49	.01
Item 12	4.69	.91	4.04	1.11	2.96	.01
Item 13	5.27	.65	4.22	1.13	5.31	.01
Item 14	5.78	.66	4.44	1.18	6.52	.01
Item 15	5.33	.92	3.93	1.16	6.27	.01
Item 16	4.96	1.28	3.62	1.25	4.94	.01
Item 17	5.36	1.01	4.69	1.75	3.50	.01
Item 18	4.44	1.33	3.53	1.22	3.35	.01
Item 19	4.96	1.03	4.27	.83	3.46	.01
Item 20	5.58	.61	4.42	1.06	6.24	.01
Item 21	5.36	.70	3.91	1.07	7.47	.01
Item 22	4.00	1.55	3.58	1.24	1.41	n/s
Item 23	4.93	.77	4.11	1.04	4.22	.01
Item 24	3.49	1.33	2.96	1.19	1.98	n/s
Item 25	4.16	1.03	2.91	.94	5.92	.01

Al parecer, cuando se evalúan aspectos más teóricos relacionados con el manejo de situaciones escolares y el funcionamiento del profesorado, los años de ejercicio profesional no influyen en la actitudes al respecto. Sin embargo, cuando se estudia el modo de afrontar los problemas en el colegio, la experiencia profesional destaca como factor relevante, entre otras razones porque los profesores en ejercicio cuentan con experiencia práctica sobre estas cuestiones.

Así pues, los futuros coterapeutas deberán ser seleccionados por la formación específica recibida y no por los años que llevan ejerciendo su profesión. No obstante, parece conveniente que, en función de los resultados expuestos, sean los profesores tutores los encargados de ejecutar los programas conductuales y no otros paraprofesionales como estudiantes de Magisterio, debido

entre otras razones, a la habilidad que los profesores en ejercicio han adquirido en la resolución de los problemas que se plantean en la escuela. En parecidos términos se han manifestado Méndez y Maciá (1989) y Trianes *et al.* (1990), al subrayar la importancia de la implicación de los maestros para garantizar el éxito de la intervención.

Por este motivo, proponemos que en la formación inicial y permanente del profesorado se incluyan cursos y/o seminarios que atiendan específicamente a los conceptos y habilidades conductuales que les permitan a los maestros fomentar, en principio, un clima saludable en el entorno escolar y, en los casos necesarios, intervenir en las actuaciones comportamentales destinadas a modificar las conductas de los escolares.

Tabla 3: Resultados correspondientes a medias y desviaciones típicas obtenidos por los los distintos grupos en las áreas temáticas y en el cuestionario en su conjunto.

GRUPO S	AREAS TEMATICAS						PUNTUACION TOTAL	
	I		II		III		x	d.t
	x	d.t	x	d.t	x	d.t		
PR.ESP. 5 AÑOS	42,23	4,43	28,33	3,44	24,53	3,03	95,10	8,95
PR.ESP. MENOS 5 AÑOS	43,40	3,83	28,66	2,80	25,30	2,16	97,36	6,56
PR.NO ESP. 5 AÑOS	38,93	5,86	26,10	3,57	22,96	2,29	88,00	8,21
PR.NO ESP. MENOS 5 AÑOS	36,43	3,81	26,73	2,59	24,23	2,32	87,40	6,06
ALUMN. ESPEC.	40,20	4,91	26,73	2,90	24,40	2,93	90,73	8,30
ALUMN. NO ESPEC.	37,76	4,36	25,06	3,70	23,56	2,43	86,40	8,17

Por último, indicar que este trabajo constituye un primer acercamiento al estudio de la actitud de los profesores como factor relevante del éxito que éstos obtienen cuando participan en programas de modificación de conducta. Investigaciones posteriores permitirán un análisis más detallado

del cuestionario, analizando correlaciones entre los distintos items, y análisis factoriales que determinen una agrupación de los mismos más empírica que lógica, como hemos realizado en esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Ayllon, T. y Wright, P. (1977). Nuevos papeles para el paraprofesional. En W. S. Bijou y I. E. Ribes (Eds). *Modificación de Conducta: Problemas y Extensiones*. México. Trillas.
- Del Pino, P. A. y Peñate, C. W. (1983). El comportamiento reforzante de los profesores. Un análisis funcional. *Análisis y Modificación de Conducta* 9, 221-241.
- Graziano, M. A. y Katz, N, J. (1982). Training Paraprofessionals. En S.A. Bellack, M. Hersen y A.E. Kazdin (Eds), *International Handbook of Behavior Modification and Therapy* (pp. 207-229). New York: Plenum Press.
- McMillan, A. y Kolvin, I. (1987). Behaviour modification in teaching strategy: Some emergent problems and suggested solutions. *Educational Research*, 20, 10-21.
- Méndez, F. X. y Macià, D. (1989). Intervención conductual para modificar el clima social de la clase. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 1, 58-77.
- Méndez, F. X. y Macià, D. (1990). Algunos comentarios sobre la modificación de conducta con niños y adolescentes. En F. X. Méndez y D. Macià (Coords.), *Modificación de conducta con niños y adolescentes* (pp. 25-37). Madrid: Pirámide.
- Moreno García, I. (1992). Modificación de conducta con niños y adolescentes: ámbitos recientes de aplicación y desarrollos futuros. *Apuntes de Psicología*, 35, 31-51.
- Musgrove, J, W. (1974). A scale to measure attitudes toward behavior modification. *Psychology in the Schools*, 11, 392-396.
- Pelechano, V. (1980). *Terapia familiar comunitaria*. Valencia: Alfaplús.
- Pelechano, V. y Reig, A. (1981). Cuestionarios como criterios intermedios de generalización en un programa de desarrollo comunitario en ambientes educativos. En V. Pelechano (Comp.), *Intervención Psicológica*. (pp. 325-347). Valencia: Alfaplús.

Pelechano, V., Del Barrio, J.A., Calvo, G., Diego, R., González, M., López Dóriga, M.J., Medrano, P. y Ornilla, I. (1986). Efectos esperables y efectos paradójicos en la formación de terapeutas y coterapeutas en modificación de conducta. *Análisis y Modificación de Conducta*, 12, 297-312.

Trianes, M. V., Rivas, M. T. y Muñoz, A. (1990). Una intervención psicoeducativa sobre las habilidades de solución de problemas interpersonales en preescolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 50, 587-625.

Witt, C.J. y Martens, K.B. (1983). Assessing the acceptability of behavioral interventions used in classrooms. *Psychology in the Schools*, 20, 510-517.

Anexo I

INSTRUCCIONES

En las páginas siguientes encontrará unos enunciados que quizá reflejen como piensa Usted respecto a los problemas de comportamiento de los alumnos. Cuando lea cada frase rodee con un círculo aquella opción que mejor coincida con su manera de pensar, actuar o refleje el grado de acuerdo con la decisión que toma el profesor del ejemplo.

Debe elegir tan sólo una opción por cada uno de los enunciados correspondientes. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas, ni verdaderas o falsas, tampoco buenas o malas.

Ejemplo.:

Creo que los niños aceptan mejor las normas, si han participado activamente en su diseño: MA AC TA TD DE MD

Por último, el significado de las iniciales es el siguiente.: MA: Muy de Acuerdo.; AC: Acuerdo.; TA: Tendente al acuerdo.; DE: Desacuerdo.; MD: Muy en desacuerdo.

1.- Cuando participo en un curso de perfeccionamiento estoy convencido de su contribución a mi formación profesional.	MA AC TA TD DE MD
2.- Andrés es un niño que pasa casi toda la jornada escolar alborotando y distrayendo a los compañeros que en algún momento intentan trabajar, su profesora está convencida de que su comportamiento se debe a factores genéticos heredados, pues sus hermanos se comportaban igual.	MA AC TA TD DE MD
3.- Juan es un niño con rendimiento académico destacado, sin embargo a juicio de su madre es "muy tímido" y apenas se relaciona con sus compañeros, por lo que su profesora decide que sea estudiado por el psicólogo escolar. Estoy:	MA AC TA TD DE MD
4.- Un profesor, en coordinación con el psicólogo escolar ha implantado en su clase un sistema de entrega de puntos a un grupo de alumnos cuando su comportamiento es adecuado. El profesor teme que a la larga desatienda al resto del grupo.	MA AC TA TD DE MD
5.- Creo que cuando una norma de disciplina se establece, bajo ningún concepto debe ser incumplida.	MA AC TA TD DE MD
6.- Creo que si un alumno ha adquirido malos hábitos de comportamiento, de la misma forma puede aprender a comportarse bien.	MA AC TA TD DE MD
7.- Laura, en clase de plástica, ha realizado una composición muy creativa. Su profesor cree que no es preciso ningún tipo de recompensa extra para que Laura siga realizando composiciones de la misma calidad. Ante esa actitud estoy:	MA AC TA TD DE MD
8.- Opino que los trastornos del comportamiento deben ser tratados en el aula de Educación Especial.	MA AC TA TD DE MD
9.- Uno de los alumnos que constantemente interrumpe y no atiende, un día tiene un comportamiento adecuado, su profesor decide recompensarlo (con una sonrisa, un gesto, etc). Con la actitud del maestro estoy:	MA AC TA TD DE MD
10.- Alicia, a diario no termina sus tarea a tiempo porque se entretiene, su profesor cree conveniente que las concluya en el recreo hasta que su conducta cambie. Con la actitud del maestro estoy:	MA AC TA TD DE MD

(continua en la página siguiente)

11.- Pienso que la atención especial con un alumno que tiene un comportamiento anormal puede provocar la preocupación de estar desatendiendo al resto de los alumnos.	MA AC TA TD DE MD
12.- Raquel se ha levantado de su sitio cuando el profesor está explicando, para hablar con un compañero. El profesor le reprende sin atender a las explicaciones de la niña. Con la conducta del profesor estoy:	MA AC TA TD DE MD
13.- Creo que la participación de un profesor en un programa para mejorar el comportamiento de un alumno provoca reacciones adversas en el resto de los compañeros de la clase.	MA AC TA TD DE MD
14.- Una atención especial a alumnos con comportamientos desadaptados supone una mala inversión de la jornada de trabajo del profesor.	MA AC TA TD DE MD
15.- En beneficio de un cambio en el comportamiento de uno de mis alumnos con problemas estaría dispuesto a cambiar mi propia conducta en el aula.	MA AC TA TD DE MD
16.- Pilar se muestra muy agresiva con sus compañeros, manteniendo constantes peleas, interfiriendo en su aprendizaje y en el de sus compañeros, su profesor cree conveniente que acuda al aula de Educación Especial. Ante la actitud del profesor, estoy:	MA AC TA TD DE MD
17.- Cuando tengo un alumno con problemas de comportamiento me preocupo de que algún especialista oriente mi actuación.	MA AC TA TD DE MD
18.- En beneficio de un alumno, y conforme a las orientaciones del psicólogo escolar, estoy de acuerdo en dejar sin recreo a un alumno.	MA AC TA TD DE MD
19.- Normalmente estoy convencido de que cuando emprendo una actuación específica mi alumno va a mejorar.	MA AC TA TD DE MD
20.- Pedro es un niño que continuamente se levanta de su sitio, interrumpiendo la marcha normal de la clase, el psicólogo le propone al profesor que actúe de forma distinta a como lo hacía hasta ahora, pero el profesor se niega a cambiar su conducta. Ante la actitud del profesor, estoy:	MA AC TA TD DE MD
21.- Pienso que es conveniente dar recompensas a alumnos indisciplinados cuando se comportan de manera adecuada.	MA AC TA TD DE MD
22.- Nuria es una niña de seis años, descrita por su maestra como caprichosa y llorona, siempre intenta llamar la atención de la profesora. Con intención de solucionar el problema, su maestra se muestra indiferente ante estas conductas, esperando que el comportamiento de Nuria mejore. Opino que la actuación de dicha profesora es la más correcta.	MA AC TA TD DE MD
23.- Pienso que el comportamiento de los alumnos se encuentra regido por factores ambientales.	MA AC TA TD DE MD
24.- Un alumno, ante una tarea bien realizada, debe sentirse motivado por su propia satisfacción, sin esperar recompensa externa del profesor.	MA AC TA TD DE MD
25.- Un profesor, en coordinación con el psicólogo escolar, ha implantado en su clase un sistema de entrega de puntos a un grupo de alumnos cuando su comportamiento es adecuado. El profesor teme que se den reacciones adversas en el resto del grupo.	MA AC TA TD DE MD