

## El Juego del Buen Comportamiento (JBC) y la Correspondencia Dn-nH-Dn para Reducir Conductas Disruptivas en Educación Primaria

Rosario Ruiz-Olivares<sup>1</sup>, Antonio Félix Raya Trenas<sup>2</sup>, M. José Pino Osuna<sup>3</sup> y Beatriz Aguilar-Yamuza<sup>4</sup>

### RESUMEN


Las conductas disruptivas del alumnado son consideradas una de las principales preocupaciones e inquietudes en los docentes, reduciendo, entre otras cosas, el tiempo dedicado a la enseñanza. Los objetivos de este estudio fueron: 1) reducir la frecuencia de conductas disruptivas como levantarse sin permiso, interrumpir y hablar con el compañero en un aula de Educación Primaria con un procedimiento en el que se combina el Juego del Buen Comportamiento (JBC) con la Correspondencia Decir no-no Hacer-Decir no (Dn-nH-Dn); 2) observar si los resultados se generalizaban a otra situación similar; y 3) comprobar si los resultados se mantenían en el tiempo. Con un diseño de reversión o retirada se llevó a cabo una intervención con 25 niños y niñas en dos situaciones: situación 1 (JBC+correspondencia Dn-Hn-Dn) y situación 2 (solo línea base). Los resultados indicaron que la frecuencia de conductas disruptivas disminuyó, observándose también esta reducción en otro contexto sin intervención. Este trabajo amplía la literatura sobre el JBC en un entorno hispanohablante replicándolo junto al procedimiento en correspondencia Dn-nH-Dn, y aportando datos sobre generalización y mantenimiento.


*Palabras clave:* juego del buen comportamiento, conductas disruptivas, contingencias de grupo, educación primaria, correspondencia decir no-no hacer-decir no.


### The Good Behavior Game (GBG) and Sn-nD-Sn Correspondence to Reduce Disruptive Behaviors on Primary School


### ABSTRACT

Student disruptive behaviors are considered one of the main concerns and worries for teachers, reducing, among other things, the time spent on teaching. The aims of this study were 1) to reduce the frequency of disruptive behaviors such as getting up without permission, interrupting and talking to a classmate in a primary school classroom with a procedure combining the Good Behavior Game (GBG) with the Say no-no Do-Say no (Sn-nD-Sn) Correspondence; 2) to observe whether the results generalized to other similar situations; and 3) to check whether the results were maintained over time. Using a reversal or recall design, an intervention was carried out with 25 children in two situations: situation 1 (GBG+Sn-nD-Sn correspondence) and situation 2 (baseline only). The results indicated that the frequency of disruptive behaviors decreased, with a reduction also observed in another context without intervention. This paper adds to the literature on GBG

<sup>1</sup> Universidad de Córdoba, España; [rosario.ruiz@uco.es](mailto:rosario.ruiz@uco.es);  <https://orcid.org/0000-0001-7580-575X>

<sup>2</sup> Universidad de Córdoba, España; [antonio.raya@uco.es](mailto:antonio.raya@uco.es);  <https://orcid.org/0000-0001-6706-4883>

<sup>3</sup> Universidad de Córdoba, España; [mjpino@uco.es](mailto:mjpino@uco.es);  <https://orcid.org/0000-0003-2740-2395>

<sup>4</sup> Universidad de Córdoba, España; [beatriz.aguilar@uco.es](mailto:beatriz.aguilar@uco.es);  <https://orcid.org/0000-0002-6739-1486>

in a Spanish-speaking setting by replicating it with the Sn-nD-Sn correspondence procedure and providing data on generalization and maintenance.

*Keywords:* good behavior game, disruptive behaviors, group contingencies, primary education, say no-no do-say no correspondence.

Las conductas disruptivas en el ámbito educativo resultan un fenómeno generalizado, independientemente de la tarea que se esté realizando y de la edad que tenga el alumnado (Donaldson et al., 2021a, 2021b; Joslyn et al., 2019). Estas conductas afectan a la convivencia escolar y al rendimiento académico de este (Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez, 2017; Tapullina-Mori et al., 2024). Las conductas disruptivas que se identifican con más frecuencia en el contexto escolar son interrumpir al docente u otro alumnado de clase, charlar con el compañero, levantarse de su sitio, gritar, pelearse, etc. (Donaldson et al., 2011; Ruiz-Olivares et al., 2010; Wiskow et al., 2018). Algunas de las consecuencias que implican estas conductas en los estudiantes hacen referencia a la no finalización de la tarea académica, la desorganización en el trabajo, la falta de autocontrol y un menor rendimiento en la realización de pruebas estandarizadas (Ruiz-Olivares et al., 2010; Donaldson et al., 2021a, 2021b).

Los comportamientos disruptivos en el alumnado se convierten en una fuente de estrés para el docente y un constante cuestionamiento a su labor profesional, generándole sentimientos de ansiedad, preocupación e incluso abandono de la profesión (Gotzens et al., 2010; Lannie & McCurdy, 2007; Tingstrom et al., 2006; Van Lier et al., 2004). Por conductas disruptivas se entienden aquellos comportamientos que no resultan socialmente adaptativos porque dificultan o reducen tanto la probabilidad de integración de la persona en un contexto determinado como el reforzamiento de comportamientos socialmente adaptados (Ruiz-Olivares et al., 2010). Gómez y Cuña (2017) definen la conducta disruptiva como “aquel comportamiento del alumno que interfiere, molesta, interrumpe e impide que el docente lleve a cabo su labor educativa” (p. 279). En la literatura científica ha quedado documentada la efectividad de procedimientos que reducen la frecuencia de este tipo de comportamientos cuando se dan de manera generalizada en el aula. En ese caso, las contingencias de grupo son las que presentan una mayor efectividad (Donaldson et al., 2021a, 2021b; Joslyn et al., 2019, 2020; Ruiz-Olivares et al., 2010).

Las contingencias de grupo son consideradas cuando se establece una consecuencia común para un miembro de un grupo, parte del grupo o todos los individuos del grupo (Cooper et al., 2020). Es un procedimiento útil para intervenir con varios estudiantes en un aula. Estas contingencias grupales pueden ser dependientes, independientes e interdependientes (Cooper et al., 2020). Entre estos procedimientos destaca el Juego del Buen Comportamiento (JBC, una contingencia grupal interdependiente), diseñado por primera vez por Barrish et al. (1969) y que consiste en disminuir la frecuencia de conductas disruptivas incompatibles con el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos a través de un diseño por pequeños grupos. Básicamente, se trata de dividir al alumnado de una clase en varios equipos, donde las reglas del juego son aquellas conductas disruptivas que se quieren mejorar.

A lo largo de la literatura, se han realizado variaciones en el proceso original para mejorar la eficacia del JBC y la adaptación a diferentes contextos. Se pueden encontrar investigaciones que han introducido variaciones en el tipo y/o número de contingencias recibidas cada vez que se ganaba un juego (Falconer & Kruger, 2014; Nolan, et al., 2014). También se aprecian estudios que introducen cambios en las reglas, comparando la atención a la norma no cumplida o al seguimiento de reglas formuladas en positivo (Wiskow et al. 2021). Diversos trabajos han evaluado la eficacia del JBC cuando el alumnado conoce el criterio que debe cumplir para ganar el juego (Groves & Austin, 2020). Otros estudios realizados han observado si se dan diferencias en el procedimiento cuando es una persona externa al grupo la que emplea el procedimiento, frente a la aplicación del propio docente (Donaldson et al., 2018; Sy et al., 2016). Experiencias recientes muestran datos de la adaptación del procedimiento en un contexto universitario (Cheatham et al., 2017). También se aprecian trabajos que han analizado la importancia de los equipos y su efectividad en el procedimiento (Donaldson et al., 2021a, 2021b). Otras investigaciones se han centrado en la efectividad del JBC en el alumnado de forma individual (Donaldson et al., 2017; Wiskow et al., 2018). Un metaanálisis con 7 estudios evaluó su efectividad con diseños de grupo control y muestras aleatorizadas, mostrando efectividad moderada, además de encontrar diferencias en función del género. Por último, consideramos relevante destacar trabajos que han combinado distintos procedimientos como el trabajo realizado por Coronado (2009) que combinó el JBC con la técnica del Reloj de Buena Conducta (Good Behavior Time) y el trabajo realizado por Ruiz-Olivares et al. (2010) que combinaron el JBC con el procedimiento en correspondencia Decir no-no Hacer-Decir no (Dn-nH-Dn). Con un diseño de Línea Base Múltiple entre contextos, este trabajo se desarrolló en un aula de 1º de Primaria con 15 alumnos y alumnas donde se obtuvieron resultados positivos que se mantuvieron a lo largo de un año.

Este último trabajo destaca por mantener los datos a lo largo de un curso, donde el procedimiento en correspondencia tuvo un importante papel (Ruiz-Olivares et al., 2010). La Correspondencia Decir-Hacer hace referencia a un conjunto de técnicas que han demostrado ser eficientes para reducir las conductas disruptivas en entornos educativos (DiCola & Clayton, 2017). El objetivo de esta estrategia es reforzar la coherencia entre lo que un niño “dice que va a hacer” y “lo que posteriormente hace”, y/o viceversa (Herruzo et al., 2001; Osnes et al., 1986). En la investigación realizada por Osnes et al. (1986), este procedimiento (Decir-Hacer) se centró en dos niños socialmente retraídos con el objetivo de incrementar su interacción verbal con los demás compañeros durante el juego. Se obtuvieron consecuencias positivas en los menores cuando hicieron lo que dijeron que harían, provocando un aumento de sus interacciones sociales. Además, los efectos se mantuvieron en el tiempo. Por otro lado, los trabajos realizados por Paniagua et al. (1988) fueron los primeros en aplicar este mismo procedimiento con una verbalización en forma negativa. En un trabajo de Herruzo et al. (2001) se aplicó un procedimiento de entrenamiento en correspondencia Decir no-no Hacer-Decir no (Dn-nH-Dn). Su objetivo era reforzar el comportamiento de los infantes cuando decían que no iban a comportarse disruptivamente y lo cumplían. En este caso, además, al final de la sesión, se les realizaban preguntas referentes a lo dicho, lo hecho y la relación entre ambas cosas. Los resultados de este trabajo mostraron una reducción de conductas disruptivas en un corto periodo, manteniéndose estas respuestas posteriormente a la intervención (Herruzo et al., 2001). Recientemente, otra

investigación centrada en este procedimiento también obtuvo resultados positivos a corto plazo, observándose una reducción de la conducta disruptiva al nivel del grupo control (Pino et al., 2019).

Con todo esto, es importante replicar este tipo de procedimientos en otros contextos socioculturales y observar si se dan los mismos resultados (Fernández & Pérez, 2001). Además, es importante aportar experiencias que sigan arrojando datos sobre generalización y mantenimiento de los resultados de esta intervención. Los objetivos de este trabajo de investigación son: 1) reducir la frecuencia de conductas disruptivas como levantarse sin permiso del profesor, interrumpir, y hablar generando un murmullo constante, replicando el procedimiento utilizado en Ruiz-Olivares et al. (2010); 2) observar si los resultados se generalizan a otro contexto similar; 3) y si se mantienen a lo largo de al menos dos meses después de la intervención, tanto en la situación 1 como en la situación 2.

## MÉTODO

### Procedimiento y Participantes

Este trabajo se realizó mediante un muestreo por conveniencia. Se contactó con varios centros educativos en una región del sur de España para presentar el proyecto de investigación, mostrando interés solo uno de ellos. En una entrevista previa con el equipo directivo, se les explicó en detalle el proyecto y se les ofreció la oportunidad de participar en él. Se acordó con el equipo directivo seleccionar un aula donde este tipo de conductas eran frecuentes en el alumnado y cuyo tutor hubiera mostrado interés en mejorar esta situación.

Finalmente, el estudio se llevó a cabo en un aula compuesta por 25 estudiantes (18 niños y 7 niñas) con edades entre 8 y 9 años. El nivel de desarrollo de los participantes era normal y el nivel socioeconómico medio-alto. El profesor-tutor tenía 29 años, con 8 años de experiencia docente, y era el responsable de impartir el mayor número de horas lectivas en el grupo-clase. La profesora especialista en Lengua Extranjera (inglés) tenía 48 años, contaba con más de 15 años de experiencia docente e intervenía tres horas a la semana con este grupo clase.

### Respuestas objetivo

Con los datos preliminares recogidos y teniendo presente las conductas más frecuentes en el alumnado, se decidió intervenir en los siguientes comportamientos:

(C1) Levantarse de su sitio sin permiso del profesor: volverse sentado para atrás y empezar a dialogar con su compañero o compañera, o salirse de la silla para desplazarse por la clase.

(C2) Interrumpir: cuando el profesor está explicando, molestar a los demás con ruidos o hablando cuando se está trabajando de forma independiente, interrumpir cuando el profesor está preguntando a algún compañero o compañera, cuando algún estudiante está corrigiendo un ejercicio, y cuando algún otro docente entra en el aula por algún motivo; no respetar el turno de palabra a la hora de preguntar alguna duda o pedir algo;

(C3) Hablar entre el alumnado (murmullo constante): durante el trabajo autónomo, conversar entre ellos susurrando, pero haciéndose notar en el aula “un gran murmullo” por parte de todos los estudiantes.

## **Materiales**

Los materiales utilizados fueron: hojas de registro; cartulinas y rotuladores para confeccionar paneles motivadores; y como reforzadores materiales: golosinas, chicles, caramelos, etc. También fue necesario hacer uso de material escolar como gomas, lápices de colores, bolígrafos de diferentes colores, clips, dibujos hechos con foamy para pegar en un panel, etc.

## **Acuerdo entre observadores**

Durante las distintas fases de la intervención, al menos 2 observadores independientes registraron el comportamiento del alumnado (los autores de este artículo y un grupo de estudiantes universitarios previamente entrenados). Para recoger los datos de observación se confeccionaron unas hojas de registro de doble entrada, donde se recogía la información del día, hora y situación y, por otro lado, el número de conductas disruptivas que realizaban los miembros de cada equipo. Todos los observadores alcanzaron un nivel de acuerdo del 90% antes del inicio del estudio.

Los observadores se situaron en la parte trasera del aula, detrás del alumnado. No se relacionaban entre sí ni interactuaban con el alumnado. Inicialmente, el comportamiento disruptivo se registró en intervalos de diez minutos. La fiabilidad entre observadores se evaluó en el 30% de las sesiones en todas las condiciones, excepto en la fase de intervención, que se evaluó en el 22% de las sesiones. El cálculo se realizó en sesiones muestreadas en cada una de las fases del procedimiento. La fiabilidad entre observadores media de la fase inicial fue del 94% (entre el 94% y el 96%), la de la fase de intervención fue del 88% (entre el 75% y el 100%), y la de la fase de seguimiento fue del 96% (entre el 92% y el 100%).

## **Diseño**

Mediante un diseño de reversión o retirada se llevó a cabo la intervención en la situación 1: el tiempo que el tutor estaba con el grupo clase impartiendo las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Matemáticas, etc.; y la situación 2: el tiempo que la profesora especialista en Lengua Extranjera (inglés) impartía sus clases al alumnado, 3 horas a la semana.

La variable independiente fue la combinación del JBC y la Correspondencia Dn-nH-Dn, y la variable dependiente era la tasa de los comportamientos disruptivos (C1, C2, C3 antes descritos) por hora.

## **Procedimiento**

Tras la aprobación del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Córdoba, que certificó que el proyecto respetaba los principios establecidos por las declaraciones internacionales y la legislación nacional específica, se contactó con varios centros educativos en una región al sur de España. Posteriormente, para llevar a cabo el proyecto se contó con el visto bueno del equipo directivo y del consejo escolar. Además se obtuvieron los permisos oportunos de las familias de los alumnos. Esta información fue recogida por el equipo directivo. En todo momento fue garantizada la voluntariedad, confidencialidad y anonimato de los participantes, cumpliendo con la Declaración de Helsinki y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

A continuación, se presenta de forma detallada cada una de las fases del procedimiento:

*Fase de Preparación:* se recogieron datos de las conductas disruptivas del grupo clase seleccionado más frecuentes durante unos días, y se consensuaron junto al tutor las conductas sobre las que se iba a intervenir. Se confeccionaron los registros de observación y se formaron grupos de 5 alumnos y alumnas que se mantendrían a lo largo de la intervención. Uno de los criterios para elaborar dichos grupos fue repartirlos en función de la frecuencia de conductas disruptivas que los estudiantes presentaban.

*Línea base (LB):* Durante la LB se recogieron datos de las conductas disruptivas en intervalos de 10 minutos en ambas situaciones 1 y 2. Durante esta fase, se evaluó el nivel de correspondencia que tenía el alumnado de forma individual. Es decir, se evaluó si los estudiantes comprendían la correspondencia entre lo que decía y hacía un adulto. El procedimiento seguido queda explicado en la Tabla 1. Dicha evaluación fue realizada individualmente fuera del aula por dos de los investigadores. Para una evaluación positiva de la comprensión en correspondencia Decir-Hacer (D-H), el alumnado tenía que identificar 3 ensayos consecutivos correctos en los que el adulto mostraba correspondencia. Y para evaluar la ausencia de correspondencia D-H, el alumnado tenía como mínimo que identificar 5 ensayos consecutivos correctos.

**Tabla 1**

*Evaluación de la Correspondencia Decir-Hacer (adaptada de Ruiz-Olivares et al., 2010).*

---

Ejemplo de evaluación cuando hay Correspondencia:

Evaluador: "Voy a ponerme la mano en la cabeza. ¿Qué he dicho?"

Niño: "Que te vas a poner la mano en la cabeza, o si no, yo me voy a poner la mano en la cabeza."

Evaluador: (te pones la mano en la cabeza y le preguntas al niño) "¿Qué he hecho?"

Niño: "Ponerte la mano en la cabeza", hacerlo, etc.

Evaluador: "He hecho lo que he dicho".

(si el niño responde "sí" se le explica)

Evaluador: "¡Muy bien! efectivamente dije que me iba a poner la mano en la cabeza y me he puesto la mano en la cabeza. He hecho lo que he dicho ¡Muy bien!".

(si el niño responde "no" se le explica)

Evaluador: "Efectivamente he hecho lo que he dicho, porque he dicho que me iba a poner la mano en la cabeza y me he puesto la mano en la cabeza. Así que se te has equivocado porque he hecho lo que he dicho".

---

Ejemplo de evaluación cuando no hay Correspondencia:

Evaluador: "Me voy a meter la mano en el bolsillo. ¿Qué he dicho?"

Niño: "Que te vas a meter la mano en el bolsillo", o bien me voy a meter la mano en el bolsillo.

Evaluador: (has ejecutado algo diferente de lo que habías dicho que ibas a hacer - p.e. ponerte de pie - y le has preguntado al niño): "¿Qué he hecho?"

Niño: "Levantarte", no hacerlo, etc.

Evaluador: "¿He hecho lo que he dicho?".

(si el niño responde "sí" cuando la respuesta es "no", se le explica):

Revisor: "No, no he hecho lo que he dicho. Porque dije que iba a meter la mano en el bolsillo, pero no lo he hecho, sino que me he levantado. Por lo tanto, no he hecho lo que te dije".

(si te responde "no" se le explica):

Evaluador: "¡Muy bien! Efectivamente dije que me iba a meter la mano en el bolsillo, pero no lo he hecho, más bien me he levantado, así que no he hecho lo que te he dicho. ¡Muy bien!".

---

Todo el alumnado alcanzó el criterio establecido. Durante esta fase, se realizaron varias sesiones para explicarle el procedimiento al tutor y entrenarlo en las tareas que debía realizar para implementar el JBC+Dn-nH-Dn.

*Intervención: Juego del Buen Comportamiento (JBC)+correspondencia Dn-nH-Dn.* Esta fase duró 19 jornadas. Durante esta fase, se realizaron sesiones de juego de 10 minutos. Cada día, se realizaron de 3 a 4 juegos en función de la propia dinámica del aula y de las actividades que el tutor tenía programadas. El objetivo era conseguir que el JBC tuviera una duración de unos 40-50 minutos, tiempo similar a lo que dura una actividad de clase. Mientras se desarrollaba la fase de intervención, se siguieron recogiendo datos en la situación 2 con la profesora de Lengua Extranjera (inglés).

El primer día de la intervención, el tutor explicó a su alumnado que iban a jugar a un juego varias veces al día, mientras realizaban las tareas escolares, por lo que era necesaria la agrupación por equipos. Se identificaron los equipos ya consensuados entre el tutor y el equipo de investigación, y se les animó a que le pusieran un nombre. Los nombres se escribieron en una cartulina que se colgó en un lugar visible para todos. A continuación, se les planteó las reglas del juego que eran las conductas objetivo a disminuir: durante el juego no podían levantarse de su sitio sin permiso del profesor, interrumpir ni hablar entre ellos formando un murmullo alto. Si lo hacían su equipo tendría una marca. Las normas se escribieron en una cartulina y se colgaron a la vista de todos. Para ganar el juego, cada equipo debía tener 4 fallos o menos. Cada vez que ganaran un juego, se le daría junto al reforzador social (“¡Qué bien lo habéis hecho!, ¡Estoy muy contento con vosotros!”) un reforzador tangible pequeño (pegatina, clip, globos, etc.) a cada uno de los miembros del equipo ganador y en un panel se colocaría una “manzana” a modo de reforzador colectivo. Si al final de la mañana solo habían perdido un juego o ninguno, cada miembro del equipo tendría un reforzador tangible mediano (barra de pegamento, plastilina, rotulador, etc.) y en otro panel se colocaría una “fresa” como ganadores del día.

Al final de la semana, se realizaba también un recuento de las fresas y si solo existía un día sin fresa o ninguno, se colocaba en otro panel un “sol” grande con el nombre de cada equipo como ganadores de la semana, lo que conllevaba un reforzador tangible grande para cada estudiante (cuento, CD Walt Disney, globo gigante, etc.). El tamaño de los reforzadores no implicaba más gasto económico: se trataba de ajustarlos al esfuerzo realizado por ser ganadores del día o de la semana: mayor esfuerzo, mayor tamaño del reforzador. Un aspecto a destacar es que no era una competición entre equipos, sino que todos los equipos tenían las mismas posibilidades de ganar en todas las ocasiones.

De cara al mantenimiento de los resultados, era importante ir eliminando los reforzadores materiales y que solo permanecieran los reforzadores simbólicos (“manzana, fresa y sol”) junto a los sociales, como elogios, alabanzas, etc. El procedimiento que se siguió en cada una de las sesiones del juego respondía a la secuencia típica del entrenamiento en Correspondencia Dn-nH-Dn. Esto es, primero se preguntaba a cada equipo qué iba a hacer, reforzando socialmente que dijera que no se comportaría disruptivamente (Decir no). Después, se les daba la oportunidad de Hacer (JBC) y a continuación se les proporcionaban consecuencias diferenciales por la correspondencia Dn-nH-Dn, haciéndole preguntas para facilitar la comprensión de la relación entre la conducta verbal y no verbal. En la Tabla 2 queda recogida la secuencia.

**Tabla 2**

*Decir que ellos no van a realizar conductas disruptivas (adaptada de Ruiz-Olivares et al., 2010).*

---

Profesor: Equipo 1, ¿os vais a levantar?  
 Equipo 1: No, no nos vamos a levantar.  
 Profesor/a: Equipo 1: ¿Vais a interrumpir?  
 Equipo 1: No, no vamos a gritar.  
 Profesor/a: Equipo 1: ¿Vais a hablar entre vosotros?  
 Equipo 1: No, no vamos a interrumpir.  
 Profesor: Muy bien, no vais ni a levantaros, ni a interrumpir, ni a hablar entre vosotros.  
 ¡Que empiece el juego!

---

Durante la fase del JBC (no Hacer), el profesor impartía su clase como lo hacía habitualmente, mientras apuntaba en la pizarra cuando algún equipo rompía las reglas a modo de *feedback*. El profesor podía apoyarse en los observadores externos para realizar dicha tarea. Al final de cada juego, el profesor realizaba la tercera parte del entrenamiento, es decir, el reforzamiento diferencial de la correspondencia Dn-nH-Dn. En dicha interacción los estudiantes contestaban todos juntos y sinceramente que no habían hecho lo que dijeron que no iban a hacer. En la Tabla 3 pueden consultarse las preguntas realizadas.

**Tabla 3**

*Decir que ellos no han realizado conductas disruptivas durante el JBC (adaptada de Ruiz-Olivares et al., 2010).*

---

Profesor: Equipo 1, ¿os habéis levantado?  
 Equipo 1: No/sí, no/sí nos hemos levantado.  
 Profesor/a: Equipo 1, ¿habéis interrumpido?  
 Equipo 1: No/sí, no/sí hemos interrumpido.  
 Profesor/a: Equipo 1, ¿habéis hablado entre vosotros?  
 Equipo 1: No/sí, no/sí hemos hablado entre nosotros.  
 Profesor/a: Muy bien, como no os habéis levantado, ni interrumpido, ni habéis hablado entre vosotros, habéis ganado de premio una manzana (recogiendo y colocando en el panel de cada equipo) (A continuación, se les da el reforzador material).

---

*Retirada de la Intervención:* esta fase duró 9 días, se llevó a cabo a partir de la jornada 20. Los pasos seguidos implicaron aumentar el tiempo de duración de cada juego de 10 a 45 o 50 minutos. El aumento del tiempo fue progresivo de cinco en cinco minutos hasta conseguir que la duración del juego coincidiera con la duración de las actividades de la clase. Se incrementó el número de conductas disruptivas permitidas en función del aumento de tiempo, pasando también progresivamente de cuatro comportamientos a doce o dieciséis. Además, se vio reducido el número de juegos que se realizaban al día, pasando de cuatro o cinco juegos en una jornada en función del horario, a realizar un solo juego. Los reforzadores materiales también disminuyeron, de modo que permanecieron los reforzadores sociales (elogios y alabanzas), y los reforzadores de la “fresa” y el “sol”. Los equipos también se fusionaron formando un solo equipo, etc. El *feedback* de la pizarra también se eliminó. El entrenamiento en correspondencia se mantuvo coincidiendo con el número de juegos, por lo que, al final, el procedimiento Dn-nH-Dn lo realizaban todos a la vez, al principio y al final del día. Mientras, en la situación 2, la profesora de Lengua Extranjera

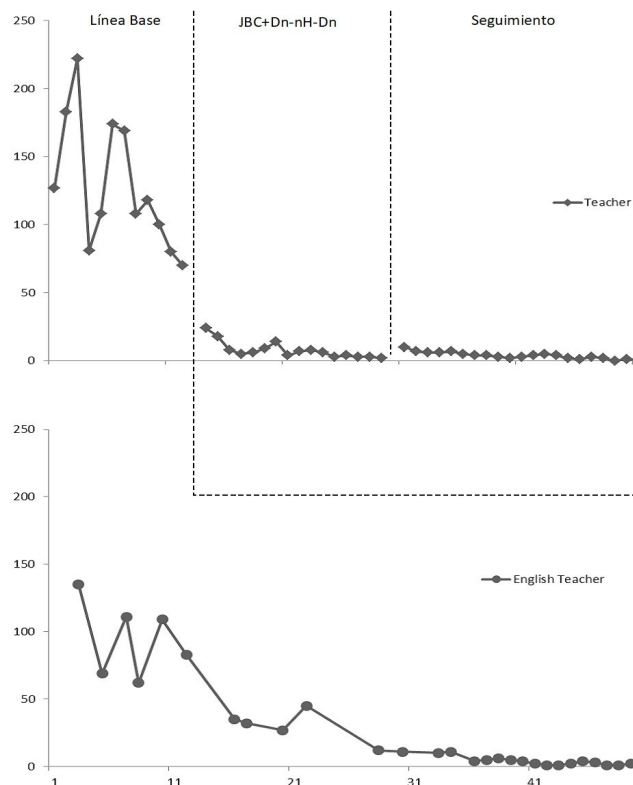
(inglés) seguía en línea base y con ella solo se recogían datos de las conductas disruptivas realizadas (Ruiz-Olivares et al., 2010).

*Fase de Seguimiento:* esta fase comprendió las 2 semanas antes de las vacaciones de verano (junio), y los meses de septiembre y octubre. Durante la misma, se registraron las conductas disruptivas del alumnado en el tiempo que duraba una actividad de clase al día, sin realizarse previamente ninguna sesión de intervención tanto en la situación 1 como en la 2.

## RESULTADOS

Teniendo en cuenta los objetivos del trabajo (reducir la frecuencia de conductas disruptivas; observar si los resultados se generalizaban; y si se mantenían después de la intervención), en la Figura 1 se observa que la frecuencia de conductas disruptivas disminuye, tanto en la situación 1 como en la situación 2. En dicha figura, queda representada la media de conductas disruptivas por hora tanto en la situación 1 como en la 2 durante cada día, en las diferentes fases de la intervención (Línea Base, intervención, retirada y seguimiento). Se puede observar cómo el número de conductas en la LB de ambas situaciones es más elevado que en la fase de intervención. También se observa cómo hay una tendencia de mejora en los datos de la LB, quizás provocado por la reactividad del alumnado a ser observado o de la aplicación de técnicas de disciplina llevadas a cabo por el tutor. Tras iniciar la fase de intervención con el profesor-tutor, se puede observar un decremento drástico de la tasa de conductas disruptivas. Este cambio también se observa en la situación 2 donde no se llevó a cabo la intervención (JBC+Dn-nH-Dn).

**Figura 1**  
Media de conductas disruptivas por hora en la situación 1 y 2.



En la Tabla 4, se muestran las puntuaciones medias por hora al día de cada fase de la intervención. Según el análisis de varianza, se puede observar que las diferencias entre las fases son estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ;) tanto en la situación 1 como en la 2. El análisis Post Hoc realizado señala que en la situación 1 la LB presenta diferencias estadísticamente significativas con el resto de las fases (intervención, retirada y seguimiento). En el caso de la situación 2, la LB no presenta diferencias estadísticamente significativas con la fase de intervención, pero sí con las fases de retirada y de seguimiento.

**Tabla 4**

*Medias, desviación típica y análisis de varianza entre las puntuaciones medias por hora cada día en cada fase de la intervención*

		<i>M</i> (hora al día)	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Post Hoc</i>
Situación 1	Línea base	123.25	53.81	55.49	< .001	LB > IN, RE y SE
	Intervención	17.00	16.15			
	Retirada	4.14	2.11			
	Seguimiento	3.75	2.51			
Situación 2	Línea base	75.50	38.85	23.97	< .001	LB > RE y SE LB=IN
	Intervención	34.75	7.58			
	Retirada	11.00	0.81			
	Seguimiento	2.93	1.73			

*Nota:* LB: Línea Base, IN: Intervención, Re: Retirada, SE: Seguimiento

## DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo de investigación, es posible afirmar que mediante la aplicación de técnicas como el JBC/Dn-nH-Dn se ha reducido significativamente la tasa de conductas disruptivas que se producían en un grupo de estudiantes de 3º curso de Educación Primaria. Así, se ha visto ampliada la literatura empírica sobre la efectividad de este procedimiento en un grupo cultural diferente (ciudad más grande, con alumnos de distinto nivel sociocultural y distinta edad) (Becker et al., 2013; Cheatham et al., 2017; Donaldson et al., 2017; Donaldson et al., 2018; Donaldson et al., 2021a, 2021b; Groves & Austin, 2020; Joslyn et al., 2020; Falconer & Kruger, 2014; Fortier et al., 2018; Nolan et al., 2014; Ruiz-Olivares et al., 2010; Sy et al., 2016; Tanol et al., 2010; Wiskow et al., 2018; Wiskow et al., 2021).

Con respecto al segundo objetivo, observar si se produce una generalización de los resultados de una situación a otra (situación 1: tutor y situación 2: profesora de Lengua Extranjera (inglés), se puede decir que este objetivo también se ha cumplido, ya que se ha podido observar cómo la frecuencia de las conductas disruptivas también disminuyó en la situación 2 sin intervención. Una de las ventajas de este objetivo es la rentabilidad que puede suponer aplicar este tipo de procedimientos en el contexto escolar. Es decir que, con el esfuerzo de llevarla a cabo en una situación específica, puede facilitarse que dichos resultados se generalicen a otro contexto de características similares.

En cuanto al tercer objetivo, observar si se mantienen los resultados en el tiempo, se puede decir que se ha alcanzado, ya que el comportamiento aprendido se mantiene en el tiempo sin intervención a lo largo de más de 2 meses. Este resultado da continuidad, a lo que ya otros trabajos de investigación

habían demostrado con un seguimiento de datos más amplio (Ruiz-Olivares et al., 2010; Kleinman & Saigh, 2011; Stokes & Baer, 2003). Es importante señalar que el uso del reforzamiento positivo en el seguimiento de instrucciones y la correspondencia entre lo que se dice y se hace, ha podido contribuir al mantenimiento de los resultados. A su vez, la retirada de los reforzadores materiales y el mantenimiento de los reforzadores sociales de forma intermitente también ha podido favorecer este mantenimiento. Siguiendo a Martin y Pear (2007), se puede confirmar que se ha producido un cambio progresivo, desde las condiciones de la intervención a las condiciones naturales de la clase, logrando que los resultados se generalicen a otras situaciones de características similares y se mantengan en el tiempo (dos meses sin intervención después del verano). De igual forma, las auto instrucciones que emplea el procedimiento de Correspondencia “Decir no-no Hacer- Decir no” adquieren gran importancia también en este caso, ya que los infantes verbalizaban que no iban a realizar cada una de las conductas y eran reforzados posteriormente por no realizarla. Todo esto ha podido facilitar el mantenimiento y la generalización de los resultados obtenidos (Ruiz-Olivares et al., 2010). Es decir, con la integración de la correspondencia Decir-Hacer se ha podido promover tanto la autorregulación del comportamiento del alumnado como su compromiso de cumplir lo que había dicho que iba a hacer.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo de investigación, hay que señalar la falta de formación de los docentes en análisis aplicado de la conducta. Esto podría complicar el entrenamiento y la puesta en marcha de procedimientos de este tipo, ya que en ocasiones lo perciben como una pérdida de tiempo sin confiar, sobre todo al principio, que tenga efectos tan positivos. Sin embargo, ambos maestros han concluido que los resultados obtenidos merecían el esfuerzo realizado. La reactividad tanto del alumnado como de los docentes a ser observados ha podido influir en su conducta y quizás por eso en la LB se ha observado una tendencia a la mejora en el comportamiento del alumnado antes de comenzar con la intervención. Es interesante destacar los comentarios informales de otros docentes del centro educativo que interactuaban con este grupo clase, y que estaban sorprendidos por el cambio que los estudiantes habían experimentado. Hubiera sido interesante recoger mediante algún cuestionario datos de validez social por parte del alumnado y el profesorado implicado en la intervención.

Es importante destacar que este tipo de procedimientos adquieren importancia en la dinámica del aula, ya que no solo disminuye la frecuencia de comportamientos disruptivos, sino que sienta las bases para una mejor convivencia dentro del aula y del centro escolar. Otro aspecto interesante para destacar ha sido la percepción que el tutor ha tenido con respecto a la mejora académica de los estudiantes. En ese sentido, hubiera sido interesante haber incluido dicho aspecto en los objetivos de la investigación, confirmando que un buen ambiente de aula incide en la mejora del rendimiento académico del alumnado (Tapullima-Mori et al., 2024; Donaldson et al., 2021a, 2021b).

Como futuras líneas de investigación, sería importante comparar el JBC con este procedimiento (JBC+Correspondencia Dn-nH-Dn) para poder determinar cuál de ellos presenta más ventajas. También, realizar intervenciones como la presente con las normas en positivo, ya que muchas veces surge la duda de si se está castigando la conducta disruptiva o reforzando la conducta apropiada (Donaldson et al., 2011; Wiskow et al., 2021). Por último, señalar cómo el educador puede mejorar las conductas de su alumnado sin

necesidad de que ningún otro agente externo, orientador o director del Centro, intervengan. El JBC se presenta como un procedimiento sencillo, fácil de usar y aplicable en un espacio corto de tiempo y con efectos muy rápidos, dotando al docente de una herramienta excelente para mejorar el comportamiento de su alumnado.

### Conclusiones e implicaciones prácticas

En definitiva, el JBC y la correspondencia Decir-Hacer-Decir se presentan como dos procedimientos sencillos y fáciles de implementar por docentes con poca formación conductual. Su bajo coste unido a los importantes beneficios, tanto para el alumnado como para los docentes, hacen de estos procedimientos dos alternativas eficaces. Algunos de estos beneficios son el establecimiento de rutinas y normas compartidas sobre el funcionamiento en clase, y el trabajo en grupo, por ejemplo, reduciendo la aparición de conflictos en el aula y propiciando conductas prosociales. Y genera una mejora de las relaciones sociales entre compañeros, fortaleciendo la realización de dinámicas que promueven la cooperación, el aprendizaje social, y el apoyo mutuo. Gracias a estos procedimientos, aumenta la motivación por la tarea y el trabajo académico tanto en los docentes como en el alumnado, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### REFERENCIAS

- Barrish, H. H., Saunders, M. y Wolf, M. M. (1969). Good Behavior Game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119-124. <https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-119>
- Becker, K. D., Bradshaw, C. P., Domitrovich, C., & Ialongo, N. S. (2013). Coaching teachers to improve implementation of the Good Behavior Game. *Administration and Policy Mental Health*, 40(6), 482-493. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0482-8>
- Cheatham, J. M., Ozga, J. E., St Peter, C.C., Mesches, G. A., & Owsiany, J. M. (2017). Increasing class participation in college classrooms with the Good Behavior Game. *Journal of Behavioral Education*, 26(3), 277-292. <https://doi.org/10.1007/s10864-017-9266-7>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Análisis Aplicado de Conducta*. ABA España.
- Coronado, A. (2009). Evaluación de un programa educativo de manejo conductual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 805-828.
- DiCola, K., & Clayton, M. (2017). Using Arbitrary Stimuli to Teach Say-Do Correspondence to Children with Autism. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(2), 149-160.
- Donaldson, J. M., Fisher, A. B., & Kahng, S. (2017). Effects of the Good Behavior Game on individual student behavior. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(3), 207-216. <https://doi.org/10.1037/bar0000016>
- Donaldson, J. M., Holmes, S. C., & Lozy, E. D. (2021a). A comparison of Good Behavior Game team sizes in preschool classes. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/bar0000187>
- Donaldson, J. M., Lozy, E. D., & Mallorie, G. (2021b). Effects of systematically removing components of the Good Behavior Game in preschool classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 30(1), 22-36. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09351-8>
- Donaldson, J. M., Matter, A. L., & Wiskow, K. M. (2018). Feasibility of and teacher preference for student-led implementation of the Good Behavior Game in early elementary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(1), 118-129. <https://doi.org/10.1002/jaba.432>
- Donaldson, J. M., Vollmer, T. R., Krous, T., Downs, S., & Berard, K. P. (2011). An evaluation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3(44), 605-609. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-605>
- Falconer, S. A., & Kruger, A. C. (2014). Using the Good Behavior Game to promote studio skills in elementary art. *Ubiquity: The Journal of Literature, Literacy and The Arts, Research Strand*, 1(1), 70-96.
- Fernández, J. R. y Pérez, M. (2001). Separando el grano de la paja en los tratamientos psicológicos. *Psicothema*, 13(3), 337-344.
- Fortier, J., Chartier, M., Turner, S., Murdock, N., Turner, F., Sareen, J., Afifi, T. O., Katz, L. Y., Brownell, M., Bolton, J., Elias, B., Isaak, C., Woodgate, R., & Jiang, D. (2018). Adapting and enhancing PAX Good Behavior Game for First Nations communities: a mixed-methods study protocol developed with Swampy Cree Tribal Council communities in Manitoba. *BMJ Open*, 8(2), e018454. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-018454>
- Gómez, M. C., & Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278-293. <http://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>

- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C., & Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 33-58. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1399>
- Groves, E. A., & Austin, J. L. (2020). Examining Adaptations of the Good Behavior Game: A Comparison of Known and Unknown Criteria for Winning. *School Psychology Review*, 49(1), 74-84. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1716635>
- Herruzo, J., Luciano, M. C. & Pino, M. J. (2001). Disminución de conductas disruptivas mediante un procedimiento de correspondencia «Decir - Hacer». *Acta Comportamental: Revista Latina De Análisis Del Comportamiento*, 9(2), 145-162.
- Joslyn, P. R., Austin, J. L., Donaldson, J. M., & Vollmer, T. R. (2020). A practitioner's guide to the Good Behavior Game. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 20(4), 219-235. <https://doi.org/10.1037/bar0000199>
- Joslyn, P. R., Donaldson, J. M., Austin, J. L., & Vollmer, T. R. (2019). The Good Behavior Game: A brief Review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(3), 811-815. <https://doi.org/10.1002/jaba.572>
- Jurado de los Santos, P. y Justiniano Dominguez, M. D. (2017). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 8-25. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18797>
- Kleinman, K., & Saigh, P. A. (2011). The effects of the Good Behavior Game on the conduct of regular education New York City high school students. *Behavior Modification*, 1 (35), 95-105. <https://doi.org/10.1177/0145445510392213>
- Lannie, A. L., & McCurdy, B. L. (2007). Preventing disruptive behavior in the urban classroom Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior. *Education y Treatment of Children*, 30(1), 85-98. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0002>
- Martin, G., & Pear, J. (2007). *Modificación de Conducta: ¿Qué es y cómo aplicarla?* Prentice may.
- Nolan, J. D. Filter, K. J., & Houlihan, D. (2014). Preliminary report: an application of the Good Behavior Game in the developing nation of Belize. *School Psychology International*, 35(4), 421-428. <https://doi.org/10.1177/0143034313498958>
- Osnes, P. G., Guevremont, D. C., & Stokes, T. F. (1986). If I say I'll talk more, then I will. Correspondence training to increase peer-directed talk by socially withdrawn children. *Behavior modification*, 10(3), 287-299. <https://doi.org/10.1177/01454455860103002>
- Paniagua, F., Pumariaga, A., & Black, S. (1988). Clinical effects of correspondence training in the management of hyperactive children. *Behavioral Residential Treatment*, 3(1), 19-40. <http://doi.org/10.1002/bin.2360030103>
- Pino, M. J., Herruzo, J. & Herruzo, C. (2019). A New Intervention Procedure for Improving Classroom Behavior of Neglected Children: Say Do Say Correspondence Training. *International journal of environmental research and public health*, 16(15), 2688. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152688>
- Ruiz-Olivares, R., Pino, M. J. & Herruzo, J. (2010). Reducción de Comportamientos disruptivos mediante una técnica basada en el Juego del Buen Comportamiento y la Correspondencia Decir-Hacer-Decir. *Psychology in the Schools*, 10(47), 1046-1058.
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (2003). Mediated generalization: an unfinished portrait. En K.S. Budd y T. Stokes (Eds.) *A Small Mather of Proof: The Legacy of Donald M. Baer*, (pp. 125-138). Context Press.
- Sy, J. R., Gratz, O., & Donaldson, J. M. (2016). The Good Behavior Game with students in alternative educational environments: Interactions between reinforcement Criteria and Scoring Accuracy. *Journal of Behavioral Education*, 25(4), 455-477. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9257-0>
- Tanol, G., Jhonson, L., McComas, J., & Cote, E. (2010). Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the Good Behavior Game with kindergarten students. *Journal of School Psychology*, 48(5), 337-355. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.06.001>
- Tapullima-Mori, C., Olivás-Ugarte, L. O., Carranza Esteban, R. F., & Guerra Zuñiga, V. J. (2024). Programas de intervención para mejorar la convivencia escolar: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(1), 11-23. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2024.11.1.2>
- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilcznski, S. M. (2006). The good behavior game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30(2), 225-253. <https://doi.org/10.1177/0145445503261165>
- Van Lier, P. A., Muthén, B. O., Van der Sar, R. M., & Crijnen, A. A. (2004). Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: Impact of a universal classroom-based intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(3), 467-478. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.3.467>
- Wiskow, K. M., Ruiz-Olivares, M. R., Matter, A. L., & Donaldson, J. M. (2018). Evaluation of the Good Behavior Game with a child with fetal alcohol syndrome in a small group context. *Behavioral Interventions*, 33(2), 150-159. <https://doi.org/10.1002/bin.1515>
- Wiskow, K. M., Urban-Wilson, A., Ishaya, U., DaSilva, A., Nieto, P., Silva, E., & López, J. (2021). A comparison of variations of the Good Behavior Game on disruptive and social behaviors in elementary school classrooms. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 21(2), 102-117. <https://doi.org/10.1037/bar0000208>

Recibido 23-03-2025 | Aceptado 28-01-2026

#### DECLARACIÓN DE PRÁCTICAS DE CIENCIA ABIERTA

*Declaración de Pre-Registro:* No se realizó un pre-registro. *Declaración sobre la Muestra:* No hubo un cálculo muestral realizado a priori. Los participantes se describen en el apartado Método. *Declaración sobre la Disponibilidad de Datos:* Los conjuntos de datos generados o analizados durante el presente estudio están disponibles previa solicitud al autor de

correspondencia. *Declaración de Disponibilidad de Materiales y Código:* Los materiales de investigación utilizados durante el presente estudio están disponibles previa solicitud al autor de correspondencia.

**DECLARACIÓN DE ÉTICA Y APROBACIÓN INSTITUCIONAL**

Autorización del Comité Ético de Investigación con Humanos (CEIH) de la Universidad de Córdoba (España) (CEIH 22-22). Todos los autores confirman que todos los procedimientos se adhirieron a las normas éticas internacionales pertinentes, como la Declaración de Helsinki.

**CONSENTIMIENTO Y/O ASENTIMIENTO INFORMADO**

Los autores declaran que se obtuvo el Consentimiento Informado a través del equipo directivo de todos los participantes humanos o de sus representantes legales.

**DECLARACIÓN DE FINANCIAMIENTO**

No se recibió financiación para la realización de este estudio.

**DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES**

Los autores no tienen ningún conflicto de intereses que declarar que sea relevante para el contenido de este artículo.

**CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES**

*Rosario Ruiz-Olivares:* Conceptualización – Análisis Formal – Escritura Borrador Original – Redacción, revisión y edición - Supervisión. *Antonio F. Raya Trenas:* Conceptualización- Análisis Formal- Metodología- Redacción, revisión y edición – Supervisión. *M. José Pino Osuna:* Redacción, revisión y edición – Validación - Supervisión. *Beatriz Aguilar-Yamuza:* Redacción, revisión y edición- Recursos.

**DECLARACIÓN DE USO DE IA O DE HERRAMIENTAS AUTOMÁTICAS**

Los autores declaran que no utilizaron la IA ni herramientas automáticas para la preparación de este artículo.



Este trabajo se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que se dé el crédito pertinente a los autores y a *Psicodebate*