

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA



**LA CAPACITACION A PADRES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA  
BASADA EN LA MODIFICACION DE ESTILOS DE INTERACCION**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:**

**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**P R E S E N T A N**

**ELIZABETH BARRETO MARTINEZ**

**MARIA DEL CARMEN ROMERO ORTIZ**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**LIC. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS**

**FALLA DE ORIGEN**

**MEXICO D. F. 1995**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

A nuestra directora Lic. Rosa del Carmen Flores Macías por mostrarnos el camino del profesionalismo a través de sus conocimientos y consejos. Pero sobre todo por ser una incomparable amiga que nos brindó motivos de superación día a día.

A los miembros del H. Jurado:

Mtra. Fayne Esquivel Ancona

Lic. Noemí Barragán Torres

Mtra. Estela Jiménez Hernández

Mtro. Ariel Vite Sierra

Por sus comentarios y sugerencias que contribuyeron en el enriquecimiento de este trabajo.

Un reconocimiento especial al Dr. Héctor Ayala Velázquez y a la Lic. Noemí Barragán Torres por permitirnos realizar esta investigación en los Centros: "Dr. Guillermo Dávila" y "Dr. Oswaldo Robles" de la Facultad de Psicología de la UNAM.

A la Mtra. Mariana Gutiérrez Lara por sus aportaciones en la elaboración de este trabajo.

A Luis Alejandro Hernández Padilla por su invaluable colaboración.

A Mónica Fulgencio y Gabriela Romero por su colaboración en la revisión de este trabajo.

A Marcela Lizano, Aurora Ramírez y Alejandro Cruz por su valiosa ayuda en la traducción de algunos artículos.

A los integrantes del Programa de Prevención y Tratamiento del Maltrato Infantil por su comprensión y apoyo en todo momento.

**QUIERO DECIRTE: ¡ GRACIAS !**

¡ Sabes, Señor ! Quiero decirte; ¡ Gracias !  
porque pensaste en mí antes de crear el universo.  
Gracias porque al hacer la vida  
también pensaste en mí.

Gracias porque me amas con un amor eterno  
y en tus planes de amor me has creado.  
Gracias porque me has dado todo lo que yo soy:  
me diste padres buenos que me aman y me has guiado.

Porque me has dado amigos  
que me hacen ver la vida positiva,  
porque aún en momentos de tristeza  
cambian mis penas en dulces alegrías.

Gracias por la misión que me has encomendado,  
por tenerme confianza, aún sabiendo  
que soy frágil y te puedo fallar.  
Tú me darás los medios y las fuerzas.  
Por que sin tí, lo sé, nada podre jamás.

Concédeme, Señor, que yo no salga  
del camino que tienes para mí,  
sólo quiero ser fiel a tus designios,  
lo demás Tu lo pondrás, lo se muy bien.

**A CELIA Y FELIPE, MIS PADRES:**

Por educarme con humildad  
pero con firmeza y tenacidad  
siendo los pilares de mi superación,  
no puedo más que decirles que  
Dios los bendiga.

**A EMEJIA Y SATURNINO, MIS SUEGROS:**

Por brindarme su apoyo incondicional  
en todo momento y por ser los segundos  
padres que Dios me ha enviado.

**A ALEJANDRO, MI VIDA:**

Por ser el hombre Incomparable, que con su ayuda,  
apoyo y comprensión he logrado alcanzar una de  
las metas de mi vida. Gracias, por estar en los  
momentos más necesarios de mi existencia.

**A ALEJANDRO, MI HIJO:**

Por ser el pequeño, que a través de su desarrollo  
he aprendido a sonreír y valorar el Don más grande  
que es ser "Madre" de un ser como tú.

**A BARBARA, MI COMADRE:**

Por su Incondicional apoyo.

**ELIZABETH**

**A MIS PADRES:**

**Por su constante asistencia,  
comprensión y apoyo.**

**CARMEN**

# INDICE

PAG.

RESUMEN	1
<b>CAPITULO I</b>	
I.I CAPACITACION A PADRES	2
Necesidades de la Capacitación a Padres	3
Modelo Conductual en la Capacitación a Padres	4
I.II INTERACCION PADRE-HIJO	8
Concepto de Interacción	8
Factores que influyen en la Interacción: Medio Ambiente Físico y Social	9
Ambientes de Crianza	11
Investigación Sobre Interacción Padre-Hijo	12
I.III EVALUACION SOBRE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACION A PADRES	13
<b>CAPITULO II</b>	
II.I PROBLEMAS DE CONDUCTA	15
<b>METODO</b>	
Sujetos	19
Escenario	19
Materiales e Instrumentos	19
Variables	22
Procedimiento General	23
Procedimiento Específico para cada sesión	25
<b>RESULTADOS</b>	
<b>ESTILOS DE INTERACCION MADRE-HIJO EN LAS FASES DE LINEA BASE Y DESPUES DE TRATAMIENTO</b>	
Pareja No. 1	28
Pareja No. 2	30
Pareja No. 3	32
Pareja No. 4	34
Pareja No. 5	36
Pareja No. 6	38
Pareja No. 7	41
<b>ESTILOS DE INTERACCION MADRE-HIJO (A) EN LA FASE DE MANTENIMIENTO</b>	
ESCALA DE AMBIENTE SOCIAL FAMILIAR (FES)	47

ESCALA DEL INDICE DE ESTRES PARENTAL (IEP)	49
CUESTIONARIO DE SATISFACCION PARENTAL AL CONCLUIR EL TRATAMIENTO	52
CUESTIONARIO DE DATOS DE SATISFACCION DE LOS PADRES EN LA FASE DE MANTENIMIENTO	53
DISCUSION	54
CONCLUSIONES	60
ANEXOS	
Registro de Interacción Social	62
Registro Diario para Problemas en Casa	63
Cuestionario de Hábitos Académicos, de Cooperación y Cuidado Personal	64
Situaciones Semiestructuradas	67
Cuestionario de Satisfacción de los Padres	68
Datos de Satisfacción de los Padres	71
Categorías Conductuales de la Madre	72
Categorías Conductuales del Niño	73
Ejemplo de una Sesión de Tratamiento	74
REFERENCIAS	76

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo el desarrollar, aplicar y evaluar un modelo para la Capacitación a Padres en el que se contempló la adquisición de habilidades para modificar el estilo de Interacción con sus hijos en situaciones problemáticas. El análisis se enfocó dentro de la perspectiva de Interacción Social aproximación que enfatiza lo dinámico, continuo y recíproco de los procesos de interacción entre el medio ambiente y el individuo (siendo ésta su característica fundamental). Es decir, aborda la problemática del niño tomando en cuenta a su medio ambiente donde se da un proceso recíproco, en donde el individuo es influenciado por su medio ambiente y el a su vez influye en el medio ambiente. Se trabajó con 7 parejas madre-hijo que participaron en la presente investigación: Los niños (3 varones y 4 niñas) que tenían de 4 a 12 años fueron referidos al Centro de Servicios Psicológicos Dr. Guillermo Dávila y al Centro de Servicios Psicológicos Dr. Oswaldo Robles de la Facultad de Psicología por presentar problemas de conducta tales como: agresión, rebeldía, desobediencia, etc. Se comprobó que al modificar los estilos de interacción inadecuados de las parejas se mejoró la relación madre-hijo(a) y las madres aprendieron habilidades para controlar la conducta inadecuada de sus hijos así como recompensar comportamientos apropiados.

## CAPITULO I

### I.I CAPACITACION A PADRES

McDowell (1976) define la Capacitación a Padres como un programa diseñado para ayudar a los padres en sus esfuerzos por lograr una interacción efectiva con el niño, así como para manejar su conducta. Como consecuencia, la Capacitación sobre Estilos de Interacción se dirige a la enseñanza de las habilidades para manipular sus respuestas frente al niño con el fin de afectar la conducta subsiguiente del pequeño (Patterson, O' Dell y Graziano, citados en Tavormina, 1980).

El trabajo en el área del desarrollo cognoscitivo infantil y el reconocimiento de la relativa ineficacia de los servicios tradicionales en salud mental representa la base para el surgimiento del sistema paterno como un elemento fundamental que favorece el cambio de la conducta del niño (Abidin y Carter, 1980). Estos planteamientos han llevado a reconsiderar la forma como se ha trabajado con problemas de comportamiento infantil.

Graziano y Diamant (1992) plantean que el Paradigma Psicoterapéutico Tradicional del niño (Ver figura 1) se enfoca al trabajo del terapeuta con el niño, dejando fuera de su ámbito diversos factores (por ejemplo: los padres) que pueden estar contribuyendo a la problemática de éste; como consecuencia esta perspectiva se encuentra limitada a ciertos cambios específicos en el niño.

(A) Terapeuta ————— Niño

(B) Terapeuta — Padre ————— Niño

Figura 1. Comparación entre el Paradigma Psicoterapéutico Tradicional (A) v. s. el Paradigma de Capacitación a Padres (B).

En contraste el paradigma de la Capacitación Conductual a Padres contempla la adición del término Padre entre el terapeuta y el niño, este cambio aparentemente pequeño es muy importante y da como resultado varias consecuencias positivas tales como: mejorar vías de comunicación en el medioambiente del niño para obtener más información confiable y válida, ya que se trabaja con los padres directamente y se obtienen las percepciones de éstos ante las conductas problema de sus hijos, además consigue una mayor generalización puesto que al recibir una capacitación formal sobre como manejar a sus hijos cuando se presentan comportamientos inapropiados, se espera que los padres no sólo apliquen las habilidades aprendidas con el niño que recibe el tratamiento, sino también con los hermanos de éste, así mismo en escenarios distintos a los de la intervención donde llegarán a presentarse problemas. Además da a los padres la oportunidad para aprender a manejar

profesionalmente la conducta del niño; este cambio aparentemente pequeño, que tiene por un lado a los padres y al trabajo profesional por el otro, puede ser el desarrollo más importante que permitirá que se tenga un tratamiento integral del niño (Graziano y Diamant, 1992).

#### **Necesidades de la Capacitación a Padres.**

Los Programas de Capacitación a Padres han tomado más importancia en la sociedad contemporánea debido a fenómenos sociales como la industrialización y el tiempo limitado que los padres están con los niños, debido a esto se han dado grandes cambios en la estructura familiar y en los estilos de vida. Polster y Dangel (1984) citan una gran variedad de factores socioeconómicos como son: la necesidad de que ambos padres trabajen, el incremento de madres en las fuerzas trabajadoras, el gran número de familias de un sólo progenitor (generalmente madres, aunque también se está incrementando el número de varones), y el decremento en las habilidades de los miembros de la familia para proporcionar cuidados a los niños.

Una razón importante para la Capacitación a Padres es que si los padres no reciben capacitación antes de tener a sus hijos o cuando ya los tienen. ¿Cómo pueden ellos saber qué hacer cuando sus niños se portan mal? ¿Dónde pueden acudir ellos para saber qué hacer cuando sus niños se portan mal? ¿Cómo pueden los padres conocer los efectos a largo plazo de sus técnicas de corrección? Si los padres han recibido una variedad de recomendaciones de diferentes fuentes (ejemplo: profesionales, sus propios padres, vecinos, televisión u otro medio, cursos escolares, etc.), ¿Cómo saben cuáles son correctas? Si los padres ponen en práctica un procedimiento recomendado y éste no funciona, ¿Qué deberán hacer la próxima vez? Los padres con tantas preguntas sin respuesta y con la gran responsabilidad de educar al niño ¿hacia dónde deberán acudir? o ¿quién les podrá enseñar a manejar la conducta de sus hijos? (Polster y Dangel, 1984). Una opción a esta demanda son los programas para padres porque responden a las necesidades de éstos sobre cómo educar a sus hijos. Esta idea de enseñar a los padres a manejar al niño no es nueva ya que desde comienzos de siglo en las familias extensas, había una gran variedad de familiares mayores (v.g., abuelos, tías y similares) que estaban dispuestos a apoyar a los padres en ciernes en el "arte" de educar a los niños; ciertamente, este entrenamiento suponía imitación de modelos, práctica e instrucciones a veces en forma de reprimendas (Nay, 1982).

Tomando en cuenta las necesidades mencionadas, los programas de capacitación a padres deben de promover como productos finales: 1) El incremento del autorrespeto paterno y 2) Que mediante la adquisición o fortalecimiento de conocimiento y habilidades. Los padres se sientan más competentes en su papel de padres (Abidin y Carter, 1980). 3) Facilite el empleo de los métodos aprendidos para llegar a resolver problemas de conductas que presente el niño (Nay, 1982). Por consiguiente, las

actividades del programa de capacitación deben producir efectos duales al liberar el potencial humano mientras se desarrollan habilidades y actitudes específicas. En este contexto, a los padres se les debe dar la oportunidad de elegir la opción adecuada en términos de métodos y de aproximaciones, que les permitan comprender el crecimiento y desarrollo del niño, así como metodologías y habilidades para el manejo adecuado de la conducta infantil (Abidin y Carter, 1980).

Estos propósitos se han cubierto en la Capacitación a Padres combinando el manejo de ciertos conocimientos por parte del terapeuta con la práctica de los mismos, por ejemplo: Webster y Stratton (1993) mencionan dos requerimientos necesarios para tener resultados positivos en la Capacitación a Padres. 1) Que el terapeuta conozca el contenido del programa y se familiarice con el manejo de los videotapes que modelan actitudes parentales adecuadas (para que se provea a los padres de éstas al momento de trabajar con el niño). Existen una serie de estudios que han demostrado la eficacia del modelamiento por medio de videotapes para promover actitudes adecuadas en los padres para reducir conductas tales como: desobediencia, agresión, etc. Por ejemplo: durante una sesión (individual o grupal) se trabajó por separado con los padres utilizando videotapes un 20% del tiempo (donde se les dió retroalimentación) y el resto del tiempo se discutió con los padres el contenido (Webster-Stratton y Webster-Stratton, Kolpacoff, & Hollinsworth, citado en Webster y Stratton, 1993). En segundo lugar, es necesario que el terapeuta desarrolle un alto grado de habilidades (hacer un buen rapport, mostrar interés en los problema de sus pacientes, conocer y manejar diversos métodos para modificar conductas inadecuadas, etc.).

#### **El Modelo Conductual en la Capacitación a Padres.**

El desarrollo de la modificación conductual surge a principios de los años sesentas, desde entonces se ha ampliado a diversas áreas siendo una de éstas la Capacitación a Padres la cual, concibe a éstos como agentes de cambios activos para sus hijos (Graziano, A. y Diamant, D., 1992).

Kaplan y Drainville (1991), mencionan que la modificación de la conducta involucra la aplicación sistemática de reglas o principios de una forma de aprendizaje que B. F. Skinner denominó condicionamiento operante. Las conductas operantes son controladas por el sistema nervioso central y los músculos voluntarios, regularmente son emitidas, modificadas o mantenidas por un estímulo posterior a ellas, llamado evento de estímulo consecuente (EEC). Además, el término operante significa efectuar, es decir producir un efecto. Por lo tanto, la conducta operante debe su nombre a que produce un efecto sobre el medio, a su vez, este efecto provocará que la operante cambie de alguna manera, o que se mantenga ante un cambio. Algunos ejemplos de operantes son: caminar, hablar, escribir, pegar, leer, etc.

Cooper, Heron y Heward (1987) señala que el modelo conductual se propone como tarea central la de describir las relaciones entre conducta y medio ambiente e identificar las reglas que regulan esta relación. La sistematización de los resultados de esta actividad se considera antecedente necesario para la consecución de una teoría general de la conducta. Por lo tanto el Modelo Conductual trata de reducir el énfasis en las variables cognitivas (sentimientos, pensamientos, etc.) y lo ubica en el comportamiento actual de la persona. Este modelo se sitúa en el concepto directo, concreto y observable. El objetivo del modelo es buscar el cambio en la frecuencia, duración e intensidad de los comportamientos (Tavormina, 1980 y Simpson, 1980).

Simpson, R. (1980) Menciona que el Modelo Conductual Aplicado al proceso de crianza implica que el padre emplee realmente procedimientos conductuales específicos designados a lograr y a evaluar metas preestablecidas. Señala que la función de los padres es la instrucción con su hijo.

Patterson (citado en Tavormina, 1980) separa dos pasos críticos para el mejoramiento del comportamiento del padre y del niño: a) la capacitación de los padres observando y registrando cuidadosamente el comportamiento del niño; y b) capacitarlos para que refuerzen adecuadamente el comportamiento del niño.

Existen diversas investigaciones que determinan la eficacia del Modelo Conductual en el tratamiento de niños autistas, con retardo mental, problemas de conducta, maltrato infantil, etc. Para describir sus logros se mencionaron algunos ejemplos de este trabajo.

A partir de los años 60s se consideró a los padres como agentes de cambio en la conducta de sus hijos gracias a que pueden aprender y llevar a la práctica las técnicas de control de conducta. Se han trabajado varias de ellas, entre otras tenemos: empleo de instrucciones claras y precisas para favorecer obediencia, la técnica de tiempo fuera, extinción, reforzamiento diferencial de otras conductas. Dichas técnicas pueden ser empleadas por los padres ante la presencia de conductas inapropiadas tales como: berrinches, auto-agresiones, desobediencia, etc. (Harris, Alessandri y Gill, 1991).

McMahon y Forehand (1984) trabajaron, la Capacitación a Padres dirigida a una población de niños desobedientes, que se basan en las siguientes técnicas: 1) Reforzamiento de las conductas apropiadas y 2) Empleo de Tiempo Fuera. La población con la que trabajaron fueron 100 parejas madres e hijos (varones y niñas). La edad de los niños oscilaba entre 3 y 8 años que fueron referidos a la University of Georgia Psychology Clinic, por presentar desobediencia y otros problemas conductuales. Este programa se dividió en dos fases de tratamiento:

Fase 1: Se capacitó a los padres en el empleo de atención diferencial. Los padres aprendieron a dar reforzadores efectivos a los niños los cuales incrementaron la frecuencia de comportamientos

apropiados. En el primer segmento, el padre fué instruído en atender y describir la conducta apropiada del niño, buscando eliminar todas las órdenes, preguntas y críticas directas hacia su hijo. El segundo segmento consistió en la capacitación a padres en el uso de premios verbales y físicos contingentes a la conducta apropiada.

Fase 2: Consistió en capacitar a los padres en el uso apropiado de órdenes y en el empleo del procedimiento de tiempo fuera (precedente para decrementar la conducta de desobediencia exhibida por el niño). Los padres fueron instruídos para dirigir y dar instrucciones precisas en el momento correcto así como a dar suficiente tiempo al niño para llevarlas a cabo. Se les enseñó a premiar y atender al niño dentro de los 5 segundos posteriores a la iniciativa de obedecer. Los padres aprendieron a utilizar el procedimiento de tiempo fuera si el niño no obedecía.

Los padres participaron tanto en el tratamiento de la clínica como en el proceso de evaluación de los efectos del programa. Se emplearon dos tipos de medidas para examinar la generalización y mantenimiento del programa: observación directa y medidas de reportes verbales de los padres. Estas medidas fueron recolectadas inmediatamente después del tratamiento y durante el seguimiento.

Finalmente se examinaron los resultados haciéndose varios estudios para valorar la generalización de los efectos del Programa a otros ámbitos, éstos fueron:

- 1) Generalización de lugar. Es la ocurrencia de los efectos de tratamiento en lugares diferentes de donde se llevó a cabo la intervención terapéutica.
- 2) Generalización temporal. Es el mantenimiento de los efectos de tratamiento después de finalizarlo.
- 3) Generalización a los hermanos. Es el efecto del tratamiento sobre la conducta de los hermanos del niño que estuvo en tratamiento.
- 4) Generalización conductual. Se refiere al efecto del tratamiento sobre conductas diferentes de la conducta intervenida.

Se emplearon cuatro procedimientos de validación social: comparación social, evaluación subjetiva, aceptación social del tratamiento y satisfacción del consumidor.

Otro ejemplo de Programa Conductual es el de Sanders & Dadds (1982), quienes llevaron a cabo un programa denominado "Actividades Planeadas y Procedimientos en el Manejo Conductual Infantil". Las técnicas sobre las que opera el programa son: 1) Reforzamiento de las conductas apropiadas 2) El empleo de la enseñanza incidental que consiste en involucrar al niño en alguna actividad cuando está portándose bien, 3) Castigo (costo de respuesta, tiempo fuera) y 4) Extinción.

El estudio examinó los efectos de dos procedimientos de capacitación a padres (en el Manejo Infantil y en Actividades Planeadas) así como la generalización de conductas de padres e hijos en escenarios fuera del lugar de intervención. Los participantes en dicha investigación fueron 5 familias que tenían dificultades en el manejo de sus hijos (con edades entre los 3 años 5 meses y los 5 años 2 meses), los cuales mostraban altos rangos de conducta inapropiada, eran desobedientes y demandantes. El tratamiento se dió en dos fases:

**Fase 1: Capacitación de Manejo Infantil.** Un terapeuta trabajaba con cada familia explicando las técnicas de modificación de conducta, dando ejemplos de como debía premiar y dar consecuencias contingentes para incrementar la conducta apropiada. También se trabajó con los procedimientos de modificación conductual, para las conductas desviadas (demandar, agresión, berrinches, interrumpir al padre cuando está ocupado y quejas menores), utilizando como estrategia la explicación y el juego de roles. A los padres se les proporcionó las siguientes estrategias para corregir dichas conductas:

- 1) Obtener la atención del niño.
- 2) Describir calmadamente la conducta inapropiada del niño.
- 3) Describir e instigar la conducta correcta.
- 4) Instigar nuevamente si se requiere.
- 5) Elogiar y premiar la conducta correcta, si ésta se presenta.
- 6) Si el problema se mantiene dar una instrucción, describiendo la conducta inapropiada y terminando la instrucción con una contingencia de costo de respuesta. Si desobedece aplicar tiempo fuera por 3 minutos (se utilizó cuando se presentaban conductas como: demandas, berrinches, agresiones y cuando interrumpían aversivamente). El procedimiento de extinción se aplicó cuando se presentaban quejas menores.

**Fase 2: Capacitación en Actividades Planeadas.** Esta capacitación consistió en enseñar a estructurar mediante el manejo conductual situaciones que por no estar bajo control de los padres resultaban problemáticas. Se les enseñó a los padres a emplearla cuando se daban situaciones en donde éstos estaban ocupados, por ejemplo: al ir de compras, al visitar amigos o parientes, al recibir visitas en casa, cuando el padre atiende el teléfono y al preparar la comida, además de cuando tenían dificultades en aplicar los procedimientos indicados en la fase anterior. Las situaciones y los escenarios seleccionados para practicar las habilidades eran típicas de la vida diaria. Además se les enseñó el procedimiento de las actividades planeadas, tales como: discutir con el niño para establecer las reglas en una situación dada y estimular la conducta correcta. Las consecuencias de la conducta inapropiada son como en la fase anterior.

La observación se llevó a cabo en 3 escenarios: a) el Escenario de Capacitación, fué el hogar; b) el Escenario de Generalización fué tanto el hogar como la comunidad y c) el Escenario de Problemas Adicionales fueron tanto el hogar y como la comunidad, particularmente en los escenarios particulares en donde ocurría la conducta problemática del niño.

Los resultados de la Capacitación en Manejo Infantil de esta investigación se reflejaron en un decremento de los niveles de conducta desviada del sujeto en el escenario de capacitación, comparado con los niveles de línea base. El promedio de conducta desviada respectivamente para todos los sujetos durante la línea base y en la capacitación de manejo infantil disminuyó de 35,8 a 26,6. En cuanto a los padres, se observaron cambios en su conducta al término del programa así como en la generalización. Después de la aplicación del programa de actividades planeadas se logró mejorar el comportamiento para los sujetos 2, 3 y 4 en ambos escenarios.

Los trabajos antes mencionados demuestran la utilidad del Modelo Conductual, ya que se observan cambios positivos tanto en los padres como en los hijos. Dentro de la línea de trabajo conductual se han generado otros programas para padres que parten de la premisa de que la relación entre padre e hijo se debe entender a partir de un proceso de interacción social pues se considera que el niño no es solamente el causante del problema sino que influye el medio ambiente social y físico para que se presente el problema conductual. En la siguiente sección se describirán conceptos fundamentales para entender esta perspectiva.

## I.II INTERACCION PADRE-HIJO

### Concepto de Interacción.

Vernon y Magnusson (1983) explican la interacción como un proceso bidireccional, en donde el funcionamiento individual no se encuentra determinado por los factores personales o situacionales de forma aislada, por lo que no se pueden separar las situaciones de interacción y la persona. Esto nos lleva a los modelos de funcionamiento individual, que integran factores personales, del medio ambiente y la interacción entre ambos. Por consiguiente, se considera la siguiente característica fundamental de la interacción para el funcionamiento individual: el individuo se desarrolla y funciona en una dinámica de continuos procesos recíprocos de interacción con su medio ambiente. De esta manera, la interacción persona-medio ambiente contempla procesos que emergen continuamente y que están sujetos a cambios constantes en el transcurso del tiempo, dándose en forma de espiral. Buss (1981) menciona que los procesos que se dan en forma de espiral tienen una continuidad que se centra en la unión de las personas con el medio ambiente, el cual se va modificando desde su origen como consecuencia de la interacción. A continuación se muestran dos ejemplos de la interacción persona-medio ambiente, que explican el proceso en espiral:

-Cuando el nivel de actividad de un niño es muy alto, esto puede afectar la manera en que los padres interactúan con él. La actividad del pequeño que se encuentra lleno de energía y que está en constante movimiento, puede sobrepasar el umbral de tolerancia de los padres y modificar la interacción de la pareja.

-Los padres pueden favorecer las conductas de sonreír en el niño por medio del (aprendizaje social) llegando a beneficiarse a sí mismos. Cuando los padres modelan, el niño adquiere una disposición risueña y puede reproducir más conductas sociales, éstos adquieren socialmente comportamientos sensibles a las sonrisas expuestas por su hijo. Presentándose de esta forma una interacción en espiral.

La perspectiva de interacción es una aproximación que enfatiza lo dinámico, continuo y recíproco de los procesos de interacción entre el medio ambiente individual, siendo ésta su característica fundamental. La reciprocidad implica que el individuo es influenciado por su medio ambiente y a la mismo

tiempo él también influencia a su medio ambiente. Así, el individuo es un actor activo intencional que interpreta la información desde sus condiciones ambientales sobre su medio ambiente, buscando algunos ambientes y evitando otros, el individuo puede cambiar su ambiente al actuar directamente (Magnusson, 1988).

#### **Factores que influyen en la interacción: Medio Ambiente Físico y Social.**

La interacción entre un individuo y su medio ambiente es influenciada por factores físicos y sociales. Los padres son los responsables de estructurar estos factores de una forma adecuada para un mejor desarrollo del niño (Radke-Yarrow y Kuczynski, 1983).

El primer factor es el ambiente físico, éste es indispensable ya que la vida familiar se encuentra conformada por un contexto de vivienda y una área alrededor de la misma. De esta manera, el ambiente físico está constituido entre otros por el tamaño de la vivienda. Drainville (1991) cita también la importancia del arreglo de los espacios en cuanto a la iluminación de los mismos. Magnusson (1988) pone énfasis en la colocación de objetos delicados, el tamaño y número de muebles, así como la disponibilidad de espacios de recreo dentro y fuera de la vivienda. Otros aspectos del medio ambiente físico incluyen el número y tipos de libros u otros materiales de lectura, la presencia y ubicación de equipos de video o televisión, la colocación de arreglos florales y utensilios pequeños que pueden ser objetos manuales de uso frecuente, como las herramientas de trabajo (martillo, taladro, pinza, tijeras, etc.) De esta forma se encuentra arreglado el ambiente físico en el que los niños interactúan teniendo un impacto en él.

Los adultos con los que los niños viven son los determinantes primarios del ambiente físico, puesto que ellos escogen la vivienda y proveen el medio ambiente hogareño de acuerdo con sus gustos individuales. De esta manera todos los aspectos del medio ambiente físico dentro de los cuales ellos traen al niño se encuentra dispuesto por elecciones paternas.

Por ejemplo: el medio ambiente físico en una habitación estará constituido por los muebles, libros, flores y otras cosas que estén presentes, mientras que el medio ambiente "efectivo" va a depender de acuerdo a las características del organismo como son: edad, sexo, etc. Si en dicha habitación se encuentran varios juegos de enciclopedias en un librero, estos conformarán una mínima parte de un medio ambiente para un niño que sólo cuenta con dos años de edad, mientras que estos mismos juegos de enciclopedias tienen un papel diferente en un niño que ha aprendido a leer y que, en la escuela le han dado un sentido al empleo de la enciclopedia, como un medio de búsqueda o apoyo en sus tareas escolares. Por consiguiente es importante mencionar que los niños utilizan un mismo objeto de diferentes maneras o formas de acuerdo con su edad y sus necesidades actuales (Radke-

Yarrow y Kuczynski, 1983).

El ambiente físico se diferencia del ambiente social porque no posee una organización única; ya que es creado por el individuo o por otras personas de acuerdo a sus demandas, consistencia en su conducta, recompensas y sanciones, que determinaran la probabilidad e influencia que el individuo ejerce sobre él (Vernon y Magnusson, 1983).

En cuanto al ambiente social, las investigaciones sobre el desarrollo del niño ponen énfasis en la naturaleza y los efectos del nicho ecológico ocupados por los niños y sus familias. La familia es el principal medio ambiente social para el niño durante el período de desarrollo social y personal.

Radke-Yarrow y Kuczynski (1983) y Drainville (1993) mencionan que la familia constituye el principal medio ambiente social del niño durante su período de desarrollo social y personal. La familia es normalmente el principal educador de un niño, a menudo los padres son el modelo del comportamiento a aprender, enseñan a los niños los valores y métodos de interacción social. Es importante recalcar que cada familia tiene su propio estilo y normas y le da la forma para que el niño interactúe con los nuevos escenarios. Podríamos decir que los padres y la familia son los agentes más críticos en la ecología de un niño desde su infancia hasta su adolescencia (Radke-Yarrow y Kuczynski, 1983).

Es importante considerar la interacción persona-medio ambiente dentro del contexto familiar porque es el cimiento para el desarrollo, se han realizado investigaciones que permiten un acercamiento a la interacción padre-hijo enfatizando la interacción que cada miembro aporta, así cada uno de ellos influye en el medio ambiente interpersonal del otro. El padre constituye el medio ambiente interpersonal del niño y viceversa, ambos participantes van acompañados de características individuales como son: la herencia biológica, la historia de sus experiencias y el aprendizaje que se da en un continuo del medio ambiente interpersonal, así se puede considerar que las características personales de ambos son aspectos del medio ambiente.

Las experiencias individuales de los padres tendrán una influencia en la manera como construyen el medio ambiente para el niño, ya que su funcionamiento gira en torno a su medio ambiente interpersonal, considerando el número, la edad y el sexo de sus miembros, teniendo un impacto entre ellos mismos.

De esta manera, el género en el niño hace que los padres se sitúen en un ambiente diferente cuando interactúan con sus hijos que con sus hijas, por ejemplo, los padres pueden ser más permisivos dependiendo del sexo de su hijo, y así los hijos juegan un papel o rol diferente ante sus padres de acuerdo al sexo que tengan (Radke-Yarrow y Kuczynski, 1983).

Los niños se ubican en un ambiente diferente cuando interactúan con la madre que cuando lo hacen con su padre, y esta diferencia puede depender de las características del niño, específicamente del sexo de éste.

### **Ambientes de Crianza**

Moreno y Cubero (1991) enfatizan el papel que juega la familia en el desarrollo de las personas, no sólo porque garantizan su supervivencia física, sino también porque es dentro de ella donde se realizan los aprendizajes básicos necesarios para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad (aprendizaje del sistema de valores, del lenguaje, del control de impulsividad, etc.). A través de distintos mecanismos (recompensas y castigos, observación e imitación, identificación), la familia va modelando las características psicológicas del individuo durante el tiempo que permanece bajo su cuidado. La familia es un contexto de socialización especial para el niño, pues es el principal contexto donde se desarrolla, además de actuar como llave o filtro que selecciona la apertura del niño a otros contextos: son los padres quienes, en los primeros momentos, posibilitan los contactos sociales del niño con personas ajenas a la familia y quienes eligen más adelante el tipo de colegio al que irá su hijo, con todo lo que esto conlleva, etc.

Drainville (1991) define al ambiente o al ecosistema como una matriz compleja de las condiciones físicas, sociales y culturales que afectan al crecimiento y desarrollo de un organismo. El supuesto primario del análisis eco-conductual, es que la conducta desviada es resultado de una pobre adaptación entre las interacciones del niño con su ambiente (v. g. sus padres). El niño no es visto como la única fuente del problema, sino como una interacción inadecuada entre la conducta de sus padres y su propia conducta.

Radke-Yarrow y Kuczynski (1983) también plantean la importancia de considerar a los padres como creadores de ambientes de crianza para el niño. Los ambientes de crianza se definen como las prácticas de crianza que emplea el padre al interactuar con su hijo, para cubrir una función educativa o formativa que apoye el desarrollo del niño. Dependiendo de la eficiencia con que el padre cubra estas funciones de crianza, se desarrollará un patrón de interacción adaptativo o desadaptativo.

Radke-Yarrow y Kuczynski (1983) proponen una representación más amplia del ambiente de crianza por identificación del rango de funciones que los padres llevan a cabo en relación con sus hijos:

1. Los padres proporcionan protección física y psicológica. Las variables de cuidado físico tales como nutrición determinan de manera importante las respuestas psicológicas en los niños.
2. Los padres regulan, controlan y motivan la conducta de sus niños. Estos deben de conocer las técnicas de control para que puedan programar y proporcionar reglas, para evitar conductas

problemáticas.

3. Los padres enseñan y proporcionan conocimientos y habilidades. La enseñanza es basta en la relación padre-niño: habilidades motoras, lenguaje, solución de problemas, estrategias de control de sí mismos, conocimiento de ambientes físicos y sociales, valores morales y convencionales, y concepto de sí mismo y de otros.

4. Los padres proporcionan un medio ambiente afectivo. Los afectos pertenecen a la conceptualización del medio ambiente de crianza como componentes de la interacción padre-niño, como reguladores de conducta y como acceso de comunicación.

5. Los padres se identifican con su hijo. Esto es, se establece una relación de empatía, de comunidad, de valores, costumbres y creencias.

6. Los padres facilitan la interacción del niño con ambientes físicos e interpersonales. Esta perspectiva tiende a concentrarse en la interacción del niño con el padre, no en factores que dirigen al niño hacia otros aspectos del medio ambiente físico o social.

Cabe señalar que pueden presentarse diferencias en algunos de estos factores de crianza cuando tenemos a un niño con problemas de conducta.

#### Investigación sobre Interacción Padre-Hijo

El interés por entender como se desarrolla esta relación de crianza ha llevado a documentar diferentes estilos de interacción en distintas circunstancias. Este tipo de investigación ha conducido a planteamientos muy específicos en el desarrollo de programas de capacitación para padres.

La investigación de Doleys, Cartelli y Doster (1976) trata sobre una Comparación de Patrones de Interacción Madre-Hijo. La población con la que se trabajó fueron 27 parejas de las cuales se hicieron tres grupos: 1) Niños normales o sin problemas con una edad promedio de 5 años 10 meses, 2) Niños desobedientes o que presentaban conductas inapropiadas cuya edad promedio fué 6 años 1 mes y 3) Niños con problemas de aprendizaje con una edad promedio de 6 años 8 meses.

Se observó en un período de 20 minutos la interacción madre-hijo, durante los 10 primeros minutos se observó el juego del niño, y los siguientes 10 minutos se dedicaron a la observación del juego de ambos, donde la madre fué quien determinó y condujo las actividades. Se registraron cuatro conductas diferentes:

-Las recompensas, que se consideraron como aceptación o reconocimiento a la conducta del niño, desde la descripción de sus actividades, elogios verbales o contacto físico (un beso, un abrazo, una palmadita sobre su espalda, etc.).

-Las órdenes dadas por las madres, considerándose cualquier petición que requiere de una respuesta verbal o motora por parte del niño.

-Las preguntas que implicaban interrogantes hechas por las madres respecto a la actividad del niño.

-Las críticas definidas como enunciados negativos y evaluaciones hechas a los niños o a sus actividades.

Asimismo se aplicó a los padres la Prueba de "Actitudes de los Padres" que consta de 3 escalas que son: 1) Actitud en Casa, 2) Escala de Razón y 3) Escala Conductual.

Los resultados de esta investigación mostraron que las madres con niños con problemas de aprendizaje daban más recompensas y preguntaban más que las madres con niños desobedientes o que las madres con niños normales; las madres de niños desobedientes daban más recompensas al comportamiento positivo de los niños que las madres de niños normales. En cuanto a la Prueba de "Actitudes de los Padres" que midió actitudes y percepción de éstos hacia sus hijos se encontró que las madres de los niños desobedientes obtuvieron los puntajes más altos lo que indica que las madres de niños desobedientes percibieron a sus hijos como los más desadaptados.

### I.III EVALUACION SOBRE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACION

En la Capacitación a Padres es muy importante asegurar que los resultados de ésta se generalicen, a otras personas, contextos y momentos para manejar este aspecto retomaremos las propuestas de Forehand y Aikenson (citado en McMahon y Forehand (1984)):

- 1) Generalidad de lugar. Es la ocurrencia del tratamiento en lugares diferentes donde se llevó a cabo la intervención terapéutica.
- 2) Generalidad temporal. Es el mantenimiento del tratamiento seguidos al concluir éste.
- 3) Generalidad a los hermanos. Es el efecto del tratamiento sobre la conducta de los hermanos del niño que estuvo en tratamiento.
- 4) Generalidad conductual. Es el cambio de las conductas no blanco del tratamiento.

Un aspecto a considerar en la generalización es que, ésta supone que los ambientes (de los padres) son homogéneos para aplicar las contingencias. Sin embargo, se ha encontrado que algunos escenarios son más difíciles que otros por la no disponibilidad de espacios (para aplicar tiempo fuera) o por la falta de materiales de juego. Una solución sería usar técnicas de control de estímulos al seleccionar actividades que pueden ser efectivas para reducir problemas de conducta e incrementar la participación social, lenguaje y conductas de juego. Los padres pueden ser entrenados para arregiar los estímulos del medio ambiente en escenarios de alto riesgo, disminuyendo así la probabilidad de un mal comportamiento (Sanders & Dadds, 1982).

Además de la generalización otro factor importante es validar los efectos de intervención tomando en cuenta la descripción que Wolf (1978) propone:

- 1) La importancia social de las metas. ¿Son las metas específicas de conducta lo que la sociedad realmente requiere?
- 2) Los procedimientos son apropiados socialmente. ¿Los fines justifican los medios? ¿Esto es, los participantes, tutores y otros consumidores consideran aceptables los procedimientos de tratamiento?
- 3) Los efectos son importantes socialmente. ¿Están satisfechos los consumidores con los resultados? ¿Todos los resultados incluyendo los impredecibles?

Vite y Flores (1986) plantean una propuesta que considera a los padres y factores socioeconómicos mencionados anteriormente y la reestructuración del ambiente físico y social en la enseñanza sistémica de técnicas y procedimientos de manejo infantil, así como la evaluación de sus efectos a través de la relación de datos pertinentes sobre la conducta de padres y niños, y la adecuación de arreglo y las actividades en el hogar en donde interactúan padre-hijo. Todo ello permite que esta propuesta sea viable en la intervención aplicada a niños con problemas de conducta.

Además otro aspecto que plantea esta propuesta es, que la capacitación sea de tipo análoga, ya que considerando la realidad, la intervención directa generalmente es difícil de llevar a cabo debido a que se carece de recursos humanos y físicos, por lo tanto la opción más viable de trabajo es de tipo análoga que permite tener una situación problemática lo más parecida a la realidad en la clínica.

I. Técnicas derivadas de los planteamientos de modificación de la conducta. Se aborda la solución de los problemas en una forma ordenada, sistemática y atendiendo a determinados objetivos de la conducta.

II. Conceptos derivados de planteamientos sobre la interacción social. Para la evaluación de la interacción madre y niño se toma en cuenta la conducta social. Partiendo de una perspectiva sistémica se considera el contexto social en el que se encuentra inmersa la relación padre-hijo.

## CAPITULO II

### II.1 PROBLEMAS DE CONDUCTA

Existe un alto índice de niños que presentan problemas de conducta y que son remitidos por sus maestros al psicólogo o bien, los padres piden ayuda terapéutica a los distintos centros psicológicos.

McDowell (citado en Gearheart, Mullen y Gearheart, 1993) definió al niño con desórdenes de conducta como: "Un niño cuya conducta dentro del escenario educacional puede no concordar en sus relaciones con otros niños y/o cuya ejecución académica puede estar dañada debido a una incapacidad para aprender utilizando las técnicas enseñadas. La conducta común del niño manifiesta una falla extrema o persistente para adaptarse y funcionar intelectual, emocional o socialmente en un nivel esperado en relación con su edad cronológica" (p. 2).

Para entender la definición más ampliamente, se han determinado características que indican algunas de las conductas comunes demostradas por los estudiantes con desórdenes de conducta (Gearheart B., Mullen C. y Gearheart C., 1993; Shea, 1993):

a) Evitación al contacto con otros. Es el acto de apartarse o huir emocionalmente de una situación que, según la percepción del individuo puede causarle conflicto o incomodidad personal. La conducta del niño o joven aislado se caracteriza por la separación, la preocupación, "el soñar despierto", la somnolencia, la timidez, el miedo, la depresión y la ansiedad. La conducta afectiva se describe como "aplanada" o "sin respuesta".

b) Evitación al contacto visual con otros.

c) Desobediencia Crónica. Es un acto contrario al deseado por una autoridad. El niño o joven crónicamente desobediente se caracteriza por estar "constantemente" implicado en actividades contrarias a las reglas y directivas de sus instructores o padres.

d) Berrinches o rabietas.

e) Hostilidad encubierta o manifiesta.

f) Pocos o ningún amigo. Las relaciones interpersonales comprenden la calidad, cantidad y suficiencia de las acciones y reacciones de un niño o joven para con sus contemporáneos y los adultos en el entorno, así como las acciones y reacciones de dichos contemporáneos y adultos para con él.

Los niños y jóvenes con esta discapacidad interpersonal pueden: 1) no saber cuál es la conducta requerida, 2) no ser capaces de exhibir una conducta que sí conocen con la debida habilidad, 3) no ser capaces de comprender el comportamiento de los demás y por ende responder indebidamente, 4) acerca de su experiencia en situaciones interpersonales específicas, o 5) responder patológicamente debido a miedo, inseguridad o frustración.

g) Hiperactividad. Es la acción física elevada, persistente y sostenida. Se caracteriza por desorganización, interferencia e imprevisibilidad, y aparentemente no tienen objetivos tangibles. Los

niños hiperactivos reaccionan excesivamente ante los estímulos de su entorno.

**h) Incapacidad para completar tareas.**

**i) Atención pobre.** Es la incapacidad para enfocar la atención en una situación de estímulo percibido durante un tiempo suficiente para dedicarse productivamente a una tarea determinada. El niño o joven desatento se caracteriza por su incapacidad de completar una tarea dada en un tiempo previsto para ello. Su conducta incluye no prestar atención a una tarea ni a las directivas que le dio el instructor, y vagar por los alrededores inmediatos, tocando y examinando una cosa tras otra sin propósito aparente. Puede parecer preocupado o distraído.

**j) Inconsistencia en la ejecución académica.**

**k) Agresividad física hacia otros o a su propiedad.** La agresividad física es un acto físico hostil contra uno mismo o los demás. La agresión física contra el propio ser se caracteriza por actividades autodestructivas, como golpear, morder, arañar y arrojarse contra superficies duras: paredes, pisos, etc. El propósito de esta conducta es infligir daño físico a sí mismo. La agresión física hacia otros se caracteriza por golpear y abusar de otros (iguales o adultos) para hacerles daño o inspirarles temor.

**l) Agresión verbal.** Es un acto hostil contra uno mismo o los demás (destinado a hacerles daño o provocar temor). La agresión verbal contra el propio ser se caracteriza por frases autodestructoras como: "soy un imbécil", "soy un cretino", "soy malo", etc. El objetivo de esta conducta parece ser infligir daños psicológicos al propio ser.

La agresión verbal contra terceros se caracteriza por emplear malas palabras, insultos personales y frases desafiadoras. Por ejemplo: celos, chismes, comentarios burlescos, etc. El propósito de este comportamiento es infligir daños a la otra persona, hacerle sentir temor o dominarlo.

**m) Cambios rápidos o severos en el humor.** La inestabilidad (o labilidad) emocional consiste en estados de ánimo inestables, caracterizados por rápidos y frecuentes cambios en la conducta observable. Estos incluyen rápidas alternancias de la alegría a la tristeza, ensimismamiento a extraversión, agresión a sumisión, cooperación a la falta de ella, etc. Estos cambios de humor son imprevisibles y ocurren sin causas aparentes o suficientes.

**n) Negación de la responsabilidad en las acciones.** Es una oposición y/o resistencia verbal, extremada y sostenida a las sugerencias, consejos y directivas de los demás. Los individuos opositores se caracterizan porque "no les gusta nada" o "les disgusta todo", "participan en pocas actividades de buena gana", "disfrutan de un limitado número de cosas" y "siempre dicen que no". Si los interrogan, estos niños y jóvenes muestran insatisfacción o disgusto por la escuela, el programa de estudios, las actividades, los instructores y compañeros, lo que comen, su hogar, su comunidad, etc. Parecen sentir escaso placer de vivir.

**o) Conducta repetitiva.** Es la tendencia a continuar una acción cuando la misma ya ha dejado de ser apropiada para la tarea que se realiza. Los niños y jóvenes incluidos en esta clasificación tienen dificultades para cambiar de actividad. Sus repeticiones no parecen obedecer a un objetivo fijo.

La perseveración puede ser verbal o física. El niño puede seguir riéndose mucho después de terminar

el chiste y cuando ya nadie se ríe del mismo; puede contestar una pregunta mucho después de lo debido; puede seguir escribiendo hasta salir del papel; puede continuar repitiendo una palabra, un número o una letra hasta que alguien lo obligue a detenerse, o puede seguir saltando a la cuerda o bailando cuando la actividad ya se ha dado por terminada.

p) **Conducta buscando atención.** La conducta que se propone llamar o atraer la atención es cualquier acto (verbal o no) que el niño o joven utiliza para ganarse la atención de los demás. La conducta en cuestión es generalmente inapropiada para la actividad que el niño está desarrollando en ese momento. El niño disminuye la actividad que realiza en cuanto recibe la atención que busca.

q) **Decive académico inexplicable.**

r) **Falta de motivación.** Son escasos los niños pequeños que no están motivados para participar en las actividades de la escuela primaria. Pero al ir creciendo algunos tienden a perder interés en la escuela. Las razones de su aparente falta de motivación pueden incluir el no comprender la actividad, miedo a lo "nuevo" o "diferente", o falta de confianza en sí mismo como resultado de fracasos repetidos.

Los niños que presentan problemas de conducta pueden tener una o varias de estas características dentro de su repertorio de conductas.

Bentovín (citado en Reid y Patterson, 1991) menciona que la razón más común por la cual llegan los niños a los centros psicológicos es por problemas de conducta. Prevalciendo este problema entre varones. Eme (citado en Reid y Patterson, 1991), cita que el fracaso de los niños para cumplir con los roles de la escuela es la causa principal de que estos niños se rezaguen académicamente en relación a otros niños de su edad. Kazdin (citado en Reid y Patterson, 1991) plantea que los niños que no siguen las peticiones dadas por los adultos son extremadamente perturbadores en el salón de clases y están en alto riesgo de desarrollar más tarde conductas desordenadas y delictivas, y de desertar de la escuela.

Debido a lo mencionado, es particularmente urgente ayudar a las familias con niños con desórdenes conductuales ya que para estos niños "agresivos" se incrementa el riesgo de maltrato físico por parte de sus padres (Reid, Taplin, & Loeber, citados en Webster-Stratton y Herbert 1993). Por lo tanto, es necesario proporcionar una intervención eficaz a los niños con problemas de conducta para evitar diversas consecuencias en un futuro. Estos niños no solamente tienen el riesgo de presentar después desórdenes en su personalidad, sino de desarrollar otros problemas tales como: abuso de drogas, desempleo crónico, divorcio, desórdenes físicos, accidentes en vehículos de motor y dependencia de los servicios de beneficencia (Caspi, Elder, & Bem; Kazdin; Robins; Robins & Rateliff; Roff; Walker y col.; Wilson & Herrnstein, citados en Reid y Patterson, 1991).

Tal vez el problema más interesante para la sociedad es la relación entre los problemas conductuales

a temprana edad y la delincuencia, particularmente la delincuencia crónica. Las conductas que caracterizan a la niñez rebelde, desafiante, retadora y agresiva son poderosos predictores de subsiguientes agresiones criminales (Loeber & Dishion, citados en Reid y Patterson, 1991).

Tomando en cuenta el sin fin de consecuencias negativas, tanto individuales como sociales que se pueden presentar en los niños que tienen problemas de conducta, es sumamente importante trabajar con esta población. Aunque ningún grupo de niños y jóvenes discapacitados exige del profesional más tiempo, preocupación y energía que los afectados por trastornos de conducta. Estos jóvenes presentan muchos problemas de conducta. Por lo tanto, ¿Qué puede hacerse para disminuir la frecuencia de los robos, peleas, abusos de autoridad, obscenidad verbal y desobediencia general? (Shea, 1993).

Estudios recientes demuestran que una de las posibles intervenciones para niños con problemas de conducta que resultan en soluciones eficaces son los programas de capacitación para padres debido a que su finalidad es alterar las contingencias de reforzamiento de la conducta antisocial de los niños (Webster-Stratton y Herbert, 1993). La razón fundamental para esta aproximación fue dada por la investigación indicando que los padres de niños con desórdenes conductuales tienen un déficit fundamental en ciertos estilos paternos fundamentales. Además la percepción negativa de los padres hacia su hijo afecta la manera en que lo perciben y la estructura de la familia también influye en la problemática conductual. Por ejemplo, se ha reportado que los padres de niños con desórdenes de conducta exhiben pocas conductas positivas, son más violentos y críticos en el uso de la disciplina, son más permisivos, supervisan más las conductas de sus hijos y por proporcionar más el reforzamiento inapropiado de las conductas, ignoran o castigan más las conductas pro-sociales (e. g., Grest, Forehand, Wells, & McMahon; Patterson; Patterson & Stouthamer-Loeber; y Webster-Stratton; citados en Webster-Stratton y Herbert, 1993).

Considerando todo lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo desarrollar, aplicar y evaluar un modelo para la Capacitación a Padres en el que se contempló la adquisición de habilidades para modificar el estilo de interacción con sus hijos en situaciones problemáticas.

## METODO

### Sujetos.

Se seleccionó del total de la población de padres de familia que asistían a las dependencias psicológicas de la UNAM ("Centro de Servicios Psicológicos Dr. Guillermo Dávila" y Centro Comunitario Dr. Oswaldo Robles"), a una muestra de 7 padres cuyos hijos presentaron problemas de conducta: desobediencia, agresividad, bajo rendimiento escolar (presentando los tres problemas o cualesquiera de los tres). Se empleó un muestreo probabilístico por cuota. Se trabajó con 4 niñas y 3 niños con un rango de edad entre 4 y 12 años. Su escolaridad fluctuaba de kínder a 6to. grado de primaria. Las madres tenían edades entre 28 y 54 años. La escolaridad con la que contaban fué: primaria (1), secundaria (1) y técnico o vocacional (4). La ocupación que desempeñaban 4 de las madres de familia eran amas de casa y 2 de ellas trabajaban (secretaria y empleada). Todas las madres eran casadas.

### Escenario.

La investigación se llevó a cabo en las dependencias psicológicas señaladas, en un espacio acondicionado como cuarto de juego. Dicho cuarto tenía una dimensión de 3x5 m, y contaba con lo siguiente: una mesita, cuatro sillitas, juegos manuales, juguetes y una videocámara.

### Material e Instrumentos.

*El material que se utilizó es el siguiente:*

- Equipo de video: videograbadora, videocámara y videocassettes formato VHS.
- Televisión
- Marcador audible.
- Lápices.
- Formato de Registro (ver anexo 1).
- Hojas de Registro Diario para Problemas en Casa (ver anexo 2).
- Material Didáctico del Taller "Educando Afectivamente" (Flores, 1990).
- Cuestionario de Hábitos Académicos y de Cooperación y Cuidado Personal (ver anexo 3).
- Actividades diseñadas como: juegos didácticos y de entretenimiento, rompecabezas, diseños para recortar y armar (cubos, pirámides y peceras), laberintos, ejercicios aritméticos, cuestionarios sobre alguna lectura y libros para colorear (ver anexo 4).

*Los instrumentos que se emplearon son:*

- 1) Formato de Evaluación Clínica (Ayala, 1990).
- 2) Escala de Ambiente Familiar (Moos y Moos, 1981).

- 3) Escala de Índice de Estrés de los Padres (Abidin, 1983).
- 4) Cuestionario de Satisfacción de los Padres.
- 5) Datos de Satisfacción de los Padres (Forehand, Wells y Griest, 1980).
- 6) Sistema de Observación.

1) **Formato de Evaluación Clínica.** Se emplea para obtener información de la problemática específica del niño así como del manejo de dicha situación por parte de sus padres. Este formato contiene los siguientes rubros: Información General Familiar, Conductas Meta, Observación del Comportamiento y gustos del niño.

2) **Escala de Ambiente Familiar.** Esta escala se utiliza para evaluar el ambiente familiar arrojando información de las características de cada familia.

Esta escala consta de 90 preguntas que se agrupan en 10 subescalas, que evalúan 3 dimensiones: la de Relaciones (Cohesión, Expresividad y Conflicto), la de Crecimiento Personal (Independencia, Orientación a Metas, Orientación Cultural-Intelectual, Orientación de Acción-Recreación y Énfasis Moral-Religioso) y del Mantenimiento del Sistema (Organización y Control).

3) **Escala de Índice de Estrés de los Padres.** Es un cuestionario que consta de 101 reactivos, con 19 reactivos de la Escala Opcional de Estresores de Vida. Evalúa dos dimensiones en el sistema padre-hijo, y son la dimensión del niño y la del padre; la descripción de las subescalas se refiere a puntajes bajos. Dentro de la *dimensión del niño* se tienen 6 subescalas: *Adaptabilidad:* se refiere a que los niños no pueden adaptarse a cambios en el ambiente físico y social, y esto dificulta las tareas maternas; *Aceptabilidad:* las características físicas, intelectuales y emocionales del niño no cubren las expectativas de los padres; *Demanda:* el niño es muy demandante hacia los padres y lo hace llorando, colgándose de ellos, etc.; *Humor:* son niños tristes, deprimidos, que frecuentemente lloran, que son infelices; *Distraibilidad:* son niños que presentan sobreactividad, se distraen fácilmente, no pueden concentrarse por mucho tiempo, etc. y *Reforzamiento:* los niños son una fuente de reforzamiento positivo hacia los padres.

En cuanto a la *dimensión del padre* se tienen 7 subescalas: *Depresión:* hay culpa y sentimiento de tristeza asociados con la depresión, y ésta se debe a insatisfacción consigo mismo y las circunstancias de la vida. El padre encuentra dificultad para cumplir totalmente las responsabilidades de crianza; *Apogo:* el padre no siente cercanía emocional con su hijo o no tiene la capacidad para captar y entender los sentimientos y necesidades del niño; *Restricción del Rol:* los padres sienten al rol parental como una restricción de sí mismos, sienten que su vida está controlada y dominada por las demandas del niño; *Sentimiento de Competencia:* generalmente se da en padres jóvenes o cuando no tiene las habilidades necesarias para la crianza, llegan a percibir poco reforzante su rol de padres; *Aislamiento Social:* los padres se encuentran bajo mucho estrés y no se relacionan con los demás por lo que no tienen redes

sociales, con los niños son negligentes y cuando hay puntaje alto en esta dimensión junto con restricción al rol, se incrementa el potencial de maltrato al niño; *Relación con el Esposo*: es cuando uno de los padres carece de apoyo emocional por parte del otro con respecto al manejo del niño. Puede ser que haya una mala relación y ésta sea una de las consecuencias de como manejan al niño; y *Salud de los Padres*: hay deterioro en la salud parental y puede ser resultado del estrés o de un estresor adicional en la relación padre-hijo. Para cada uno de estos aspectos existe un número específico de reactivos. Cada reactivo puede obtener un puntaje que va de 1 a 5. La puntuación de las subescalas se obtiene sumando los puntajes obtenidos por los reactivos que la conforman. Los puntajes de las dimensiones se obtienen sumando todos los puntajes de las subescalas en la dimensión respectiva. Y por último el puntaje total se obtiene sumando el puntaje de las dos dimensiones. Cuando se obtienen puntajes altos en las subescalas o en las dimensiones permiten identificar las fuentes estresoras en la relación padre-hijo. Si en la escala se obtiene un puntaje total de 260 se sugiere remitir a los padres a ayuda profesional.

4) **Cuestionario de Satisfacción de los Padres.** Consta de 16 reactivos que dan información acerca de la opinión de la madre con respecto a la intervención: procedimiento, metas, resultados y trato profesional (ver anexo 5). Este instrumento difiere del "Datos de Satisfacción de los Padres" porque se aplica en la fase de Línea Base A' ya que contiene datos más generales de los padres que permiten retroalimentar el trabajo realizado en las instituciones en donde se llevo a cabo el presente estudio.

5) **Datos de Satisfacción de los Padres.** Consta de 7 reactivos que exploran la opinión de la madre con respecto a cambios en la conducta, procedimientos, habilidades de los padres y el apoyo profesional (ver anexo 6). Este instrumento se aplicó en la fase de Mantenimiento y proporcionó datos más específicos sobre el programa.

6) **Sistema de Observación.** El sistema de observación fué elaborado siguiendo una serie de pasos que mencionan López, Oviedo y Pelaez (1992). Primero se obtuvieron las videograbaciones de las interacciones de las parejas, después se hizo un registro narrativo de estas videograbaciones de interacciones de las parejas; por último, se agruparon estas interacciones que fueron definidas y así se diseñó un formato de registro que contenía los códigos de las conductas seleccionadas a ser observadas en la madre (ver anexo 7) y en el niño (ver anexo 8). Una vez teniendo el código de las categorías para la madre y el niño (a) se procedió a aprendelas de memoria y practicarlas mediante su registro. Se empleó un registro de muestreo discontinuo de 10 segundos (se registran las conductas que ocurrían en el segundo 10 de cada intervalo). Se empleó la videograbación de las sesiones de cada pareja para efectuar el registro. El registro se dió de manera simultánea tanto para las conductas de la madre como para las del niño, empleándose un marcador audible que sonaba cada 10 segundos y que permitió a los observadores centrar su atención visual en la videograbación y observar las conductas que ocurrían en cada miembro de la pareja. Una vez teniendo los registros de cada pareja

se procesaron estadísticamente.

**Confiabilidad:** Los observadores registraron de manera simultánea pero independiente, las conductas que presentaban las parejas (madre-hijo) en 3 sesiones videograbadas antes del tratamiento, 3 sesiones videograbadas después del término de tratamiento y 1 sesión videograbada dos meses después de concluido el tratamiento. Se contrastaron los registros de ambos observadores y su confiabilidad se obtuvo por medio de la siguiente fórmula:

$$\frac{\# \text{ Acuerdos}}{\# \text{ Acuerdos} + \# \text{ Desacuerdos}} \times 100$$

La confiabilidad que se obtuvo en las sesiones registradas de línea base fué de 86%, en las sesiones registradas después de tratamiento 87% y en la fase de mantenimiento fué de 91%. Esto corresponde a una confiabilidad global de todas las sesiones de 88%. Estos porcentajes de confiabilidad indican que los datos obtenidos son representativos de las características de interacción presentadas por las parejas.

**Diseño:** Se empleó un diseño cuasiexperimental ABA'C por cada sujeto, en donde A es línea base, B es el tratamiento que se dió a las madres, A' (reversión) es una segunda línea base una vez que se concluyó el tratamiento y C es la fase de mantenimiento.

#### **Variables.**

**Variables Dependientes:** Aprendizaje de comportamientos por parte de los padres para modificar los estilos de interacción con sus hijos, cuando se requiere su cooperación (obedecer, seguir instrucciones, hábitos académicos, etc.). Las conductas aprendidas fueron:

Instrucciones Alfa (IA)

Supervisar (S)

Elogiar (E)

Instigar (IN)

Ofrecer Retroalimentación (OF)

Corrección Positiva (CP)

(Para una descripción más detallada de las conductas ver anexo 7).

**Variable Independiente:** Programa de Capacitación, que consta de las siguientes unidades:  
Introducción al Taller "Educando Afectivamente".

- I. Explicación sobre lo inadecuado que es emplear ideas irracionales en la crianza de los hijos con la finalidad de que se disminuya el manejo de éstas para favorecer una percepción positiva hacia el niño.
- II. Aprender a definir en forma objetiva e identificar las ventajas de una descripción objetiva de un comportamiento problemático.
- III. Empleo de Registros para evaluar conductas problemáticas identificadas en casa y para supervisar el empleo por parte de los padres de las estrategias conductuales enseñadas.
- IV. Aprender a definir en forma objetiva e identificar los Comportamientos Apropriados.
- V. Empleo del Reforzamiento Social (Elogio) para incrementar comportamientos apropiados en sus hijos.
- VI. Empleo de la Reprimenda (Crítica Positiva) para indicarles a sus hijos las posibles consecuencias de su comportamiento inadecuado.
- VII. Empleo de Instrucciones Alfa.
- VIII. Establecimiento de Reglas de funcionamiento en la rutina diaria.
- IX. Empleo de Instigadores para promover la conducta positiva y enseñar a los padres a que el niño debe de aprender a dirigir su comportamiento (Sugerencias).
- X. Empleo de una Estrategia de Solución de Problemas para resolver conflictos cotidianos.
- XI. Empleo de la Estrategia de Corrección: Se sugirió el Costo de Respuesta cuando persistía la desobediencia.

(Para entender mejor como se llevó cabo la sesión ver anexo 9)

#### **Procedimiento General:**

##### *Fase Inicial*

En esta fase se evaluó a las madres por medio de una evaluación clínica y los siguientes instrumentos: Escala de Ambiente Social Familiar (FES) y Escala del Índice de Estrés de los Padres (IEP). En cuanto a los niños se les aplicó una entrevista clínica con la finalidad de conocer su punto de vista acerca de la problemática. En una sesión se aplicó a ambos (madre-hijo) la entrevista de manera individual. En la siguiente sesión se aplicaron a las madres los instrumentos antes mencionados.

##### *Fase de Línea Base A*

Esta fase se realizó en 3 sesiones que duraron aproximadamente 30 minutos cada una; las cuales incluyeron 3 tipos de actividades:

- 1) Académica, en la que, el niño realiza alguna(s) tarea(s) específica(s), en donde se requiere la supervisión de la madre, por ejemplo: operaciones aritméticas, lecturas, etc.
- 2) Recreativa Individual, en la que, el niño manipula juguetes, juegos como: laberintos, etc. Esta actividad se diseñó para que la realice el niño pero se encuentra abierta a la participación del padre.
- 3) Recreativa Conjunta, en la que, padre e hijo participan en alguna actividad. Ambos manipulan juegos como: lego, rompecabezas, dominó, carreras de pistas de coches, etc. El tiempo disponible para llevar

a cabo cada actividad fue aproximadamente de 10 minutos.

Estas actividades representan distintos niveles de supervisión y situaciones diferentes en las que el padre interactúa con el niño; son actividades análogas a las que ocurren en la casa y fueron incluidas con el propósito de permitir a las madres aplicar las habilidades aprendidas cuando se requiriera.

Durante cada una de estas sesiones de la fase de línea base A se videograbó la conducta de las madres interactuando con el niño en actividades semi-estructuradas con la finalidad de obtener datos que indicaran como eran las interacciones de cada pareja. Por último se les explicaron los registros diarios a las madres y se les dieron éstos para que los llenaran en casa, tanto las conductas adecuadas que realizaba el niño como las conductas inadecuadas; éstos registros fueron muy importantes en el transcurso del tratamiento ya que arrojaron información de lo que sucedía en casa (que problemas presentaban los niños y como manejaban las madres dichos problemas).

#### *Fase de Tratamiento.*

Esta fase consistió aproximadamente de (11) sesiones que se distribuyeron en dos segmentos: I) Tratamiento Grupal: Se trabajó con un grupo de madres alrededor de 3 sesiones y II) Tratamiento Individual, posteriormente se comenzó a intervenir individualmente con cada pareja (madre-hijo) durante 5 sesiones aproximadamente que fueron video-grabadas. En estas sesiones (la duración de cada sesión fué de aproximadamente hora y media) en donde los primeros 60 min. se explicaban los comportamientos que se iban a poner en práctica y luego la madre y el niño interactuaban en las situaciones semiestructuradas (En este momento la madre aplicaba en las tres actividades que contempla la sesión los comportamientos aprendidos), al término de ésta se empleaban las grabaciones para dar retroalimentación a la madre de familia. La retroalimentación consistió en el uso de estrategias como: reforzar verbalmente al padre cuando empleaba adecuadamente alguna de las conductas aprendidas al interactuar con su hijo y cuando no empleaba alguna conducta aprendida o ninguna, se le proporcionó sugerencias alternativas o corrección.

Al finalizar la capacitación para padres se aplicaron a las madres los mismos instrumentos que al inicio de la misma excepto la entrevista clínica. También se les aplicó un cuestionario de satisfacción del padre.

#### *Fase de Línea Base A' (reversión)*

Esta fase consistió en retirar el tratamiento a las 7 parejas y se filmó a las madres interactuando con el niño en las 3 actividades semi-estructuradas (durante tres líneas bases) con la finalidad de obtener datos que indicaran como eran las interacciones de cada pareja una vez concluido el tratamiento.

#### *Fase de Mantenimiento*

Después de 2 meses aproximadamente se citó a la madre para realizar la sesión de Mantenimiento que

fue grabada para 6 de las 7 familias (5 parejas en la clínica y 1 pareja en su casa). La sesión de Mantenimiento fue diseñada igual que las sesiones de Línea Base A y Línea Base A' (reversión). Además se les aplicó a las madres un Cuestionario de Datos de Satisfacción de los Padres.

#### **Procedimiento Específico para cada sesión de Tratamiento.**

##### *Objetivos y comportamientos practicados en cada una de las sesiones.*

En las tres primeras sesiones de tratamiento se trabajó con el grupo de madres y las subsecuentes se impartieron de manera individual. Cada sesión se estructuró considerando los siguientes descriptores (para entender mejor como se llevaron a cabo las sesiones ver anexo 9):

**Componente:** Conjunto de habilidades que constituyen una función de crianza y un rol paterno en particular.

**Objetivos:** Explica lo que el padre aprende y las condiciones de aplicación. **Información:** Son los conceptos básicos relacionados con los modelos de aprendizaje social y conductual, que establecen las bases sobre las cuales los padres reciben la capacitación. Se presentan las lecturas concisas y accesibles.

**Situación de Capacitación:** describe el contexto físico y social en el que se desarrolla la capacitación. Se manejan situaciones análogas en las que se trabajan los tres tipos de actividades ya mencionadas.

**Descripción de la Sesión:** Menciona la forma adecuada de como se lleva a cabo la sesión, tomando en cuenta los elementos que contempla el programa de capacitación.

**Estrategias de Enseñanza:** Son las técnicas didácticas que emplea el capacitador para la enseñanza a los padres. Entre otras, tenemos: a) Modelamiento. Consiste en proveer un modelo a seguir que les indica como deben manejar la situación. b) Juego de Roles. Es la representación de situaciones reales designando un rol específico a cada integrante. c) Retroalimentación sobre tareas. Se les informa a cada miembro del grupo, lo positivo y/o lo negativo de las actividades realizadas en casa. d) Exposición. Es la explicación precisa del material que se revisa en cada sesión. e) Discusión y Análisis de materiales. Los integrantes comentan el material expuesto dando sus diferentes puntos de vista. **Materiales:** Son los registros, juegos didácticos, materiales académicos, etc.

**Tarea para Casa:** Una vez demostrado el dominio del componente, se seleccionan situaciones de aplicación en casa.

**Evaluación en la Clínica:** Se realizó mediante la observación de interacción padre-hijo en situaciones análogas y por medio de los registros diarios para casa y también se llevo a cabo a través del Cuestionario de Hábitos Académicos y de Cooperación y Cuidado Personal.

A continuación se mencionan los objetivos que se cubrieron con el Programa de Tratamiento que se empleó:

#### *Primera Sesión:*

Se realizó la presentación de cada integrante del grupo con la finalidad de que se conocieran y se lograra tener un ambiente de confianza y de cooperación. Los objetivos que se cubrieron durante la sesión fueron: que las madres identificaran como es que ellas regulan el comportamiento positivo y negativo de sus hijos y que aprendieran a identificar como una conducta problema está regulada por condiciones antecedentes y consecuentes.

#### *Segunda Sesión:*

Esta tuvo como objetivo que las madres identificaran comportamientos apropiados en los niños y los reforzaran verbalmente siempre que éstos se presentaran.

#### *Tercera Sesión:*

Se trabajaron los siguientes objetivos: que las madres aprendieran a emplear la crítica constructiva para describir el mal comportamiento del niño y para corregir un error en la tarea, que las madres aprendieran a utilizar las instrucciones claras y precisas para indicar y dirigir el comportamiento de sus hijos.

#### *Cuarta Sesión:*

A partir de esta sesión se diseñaron actividades para que cada pareja trabajara en sus sesiones individuales (que consistían en que madre-hijo realizaran las actividades especificadas con la finalidad de que la madre pusiera en práctica los comportamientos que iba aprendiendo). Los objetivos que se cubrieron en esta sesión fueron: que la madre identificara la importancia de emplear las reglas en el hogar y que aprendiera a manejar las sugerencias cuando el niño presentara alguna dificultad en la realización de la tarea.

#### *Quinta Sesión:*

Tuvo como objetivo que la madre aprendiera una "Secuencia de Solución de Problemas" que le permitiera resolver alguna situación problemática con el niño.

Al término de las sesiones se les continuaron dando los registros diarios de problemas en casa a las madres para que los llenaran (tanto las conductas adecuadas que realizaba el niño como las conductas inadecuadas), estos registros fueron muy importantes en el tratamiento ya que proporcionaron información de lo que sucedía en casa y en otros lugares (qué problemas presentaban los niños y cómo manejaban las madres dichos problemas); éstos se les dieron a las madres desde el comienzo de la fase de línea base A, hasta la tercera o cuarta sesión de tratamiento. A partir de la quinta sesión se dio el Cuestionario de Hábitos Académicos y de Cooperación y Cuidado Personal que las madres llenaban diariamente, éste permitió conocer la conducta de obediencia del niño(a) en su hogar. En cuanto, a las sesiones individuales consistieron en que el padre y el hijo interactuaran en situaciones análogas y pusieran en práctica las conductas aprendidas.

## RESULTADOS

Los datos que se obtuvieron de la presente investigación serán manejados de la siguiente manera: En primer lugar se analizarán las gráficas de las observaciones de la interacción para cada pareja en la fase de Línea Base A y la fase de Línea Base A' (reversión) respecto a cada actividad, resumiendo estos datos con unas tablas sobre los estilos de interacción; en segundo lugar las gráficas de la interacción global de cada pareja en la fase de Mantenimiento. En tercer lugar se muestran como medidas adicionales los resultados arrojados por las escalas (Índice de Estrés de los Padres y Escala de Ambiente Familiar) aplicadas en pre-test y post-test. En cuarto lugar se mostrarán los datos obtenidos en la aplicación al concluir el tratamiento del Cuestionario de Satisfacción de los Padres y por último los resultados obtenidos del instrumento Datos de Satisfacción de los Padres aplicado en la fase de mantenimiento. Se hace una distinción entre patrones de interacción adecuados que se refieren a aquellas conductas que la madre y el niño realizan como son: Corrección Positiva-Trabaja, Instrucciones Alfa-Sigue Instrucción, Elogio-Trabaja, etc. las cuales les permite que exista una mejor relación madre-hija y los patrones de interacción inadecuados como son: Corrección Inadecuada-Conducta Inadecuada, Instrucciones Beta-Conducta Inadecuada, etc. que son los patrones que se modificaron durante el tratamiento.

## ESTILOS DE INTERACCION DE MADRE-HIJO(A) EN LAS FASES DE LINEA BASE Y DESPUES DE TRATAMIENTO

A continuación se muestran los datos de interacción de cada pareja en las fases de línea base A y línea base A' (reversión) mencionándose aquellos estilos de interacción que se presentaron en la interacción madre-hijo.

### PAREJA No. 1 ACTIVIDAD ACADEMICA

#### *LINEA BASE A*

En la figura 1 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 1 en la Actividad Académica, como se observa en esta fase (antes) el estilo de interacción predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 89 y un porcentaje de 63.12.

En segundo término IN-T (Instiga-Trabaja) es el patrón que le sigue con una frecuencia de 20 y un porcentaje de 14.18.

Otros estilos de interacción que se presentan son CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja), IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción) e IG-SR (Ignora-Solicita Retroalimentación) que son patrones inadecuados aunque es baja su frecuencia y su porcentaje.

#### *LINEA BASE A'*

En la figura 1 se muestra en la fase de reversión (después de tratamiento) que el patrón de interacción S-T (Supervisa-Trabaja) se mantiene con una frecuencia de 75 y un porcentaje de 78.13.

Un cambio que ocurre en la interacción de esta pareja es que el segundo estilo de interacción que se presenta es OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación) y OF-T (Ofrece Retroalimentación-Trabaja) con una frecuencia de 11 y un porcentaje de 11.46.

Otro cambio notable, es que los patrones de interacción inadecuados que se presentaron en la fase de línea base A de la pareja ya no se presentan aquí.

Y se mantienen otros patrones de interacción adecuados, que son: E-T (Elogia-Trabaja) e IN-T (Instiga-Trabaja).

### ACTIVIDAD RECREATIVA INDIVIDUAL

#### *LINEA BASE A*

En la figura 2 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 1 en la Actividad Recreativa Individual, en esta fase (antes) como se observa el patrón predominante es S-T (Supervisa-Trabaja), su frecuencia es de 78 y un porcentaje de 58.21.

El segundo patrón que se presentó es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 23 y un porcentaje de 17.16.

Los patrones de Interacción Inadecuados que se presentan son: CI-T(Corrección Inadecuada-Trabaja), IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción) aunque se dan con una frecuencia y porcentaje bajos.

#### **LINEA BASE A'**

Como se observa en la figura 2 los porcentajes de la Pareja 1 en la Actividad Recreativa Individual, en la fase de reversión (después de tratamiento) el patrón que predomina es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 48 y un porcentaje de 57.14 es decir la mamá la mitad de su tiempo paso supervisando la actividad que desempeñó el niño.

Un patrón que se mantiene es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 13 y un porcentaje de 15.48 es decir la mamá aparte de supervisar apoya al niño mediante la instigación para que realice la tarea.

Las interacciones inapropiadas CI-T(Corrección Inadecuada-Trabaja) e IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción) que se presentaron en la fase de línea base A ya no se presentan en esta fase.

Y los siguientes patrones: E-T (Elogia-Trabaja) y OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación) se mantienen en esta fase.

### **ACTIVIDAD RECREATIVA CONJUNTA**

#### **LINEA BASE A**

En la figura 3 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 1 en la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (antes) como se observa se presenta un único patrón en la interacción de la pareja, que es: T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 98 y un porcentaje de 98.99. Esto indica que la madre e hijo se dedicaron a trabajar todo el tiempo.

#### **LINEA BASE A'**

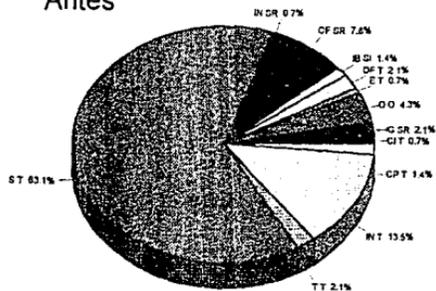
En la figura 3 se muestran los porcentajes de los estilos de interacción de la pareja 1 en la fase de reversión (después de tratamiento) siendo el patrón de interacción que predomina T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 98 y un porcentaje de 72.59.

Además existe otro patrón que se presenta que es, S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 25 y un porcentaje de 18.52.

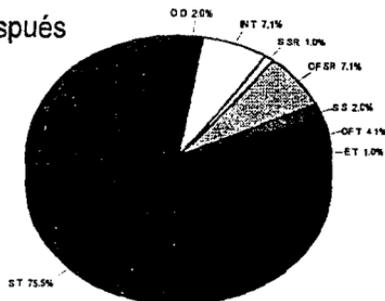
Los patrones que se presentan también son: IN-T (Instiga-Trabaja) y OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación).

# Figura 1 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 1 en la Actividad Académica durante la Línea Base A y en la Línea Base A'

Antes



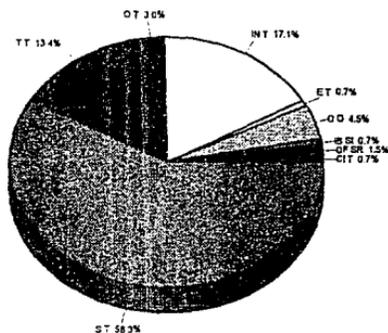
Después



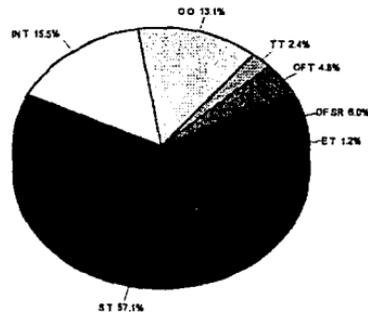
IN SR	Insige-Solicita Retroalimentación
CP T	Corrección Positiva-Trabaja
IG SR	Ignora-solicita Retroalimentación
ET	Elogia-Trabaja
IB SI	Instrucción Beta-Sigue Instrucción
ST	Supervisa-Trabaja
CIT	Corrección Inapropiada-Trabaja
INT	Instiga-Trabaja
TT	Trabaja-Trabaja
OF SR	Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación
OF SR	Ofrece Retroalimentación- Trabaja
INT	Insige-Trabaja
OT	Otras-Trabaja
OD	Otras-Otras

## Figura 2 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 1 en la Actividad Recreativa Individual durante la Línea Base A y en la Línea Base A'

Antes



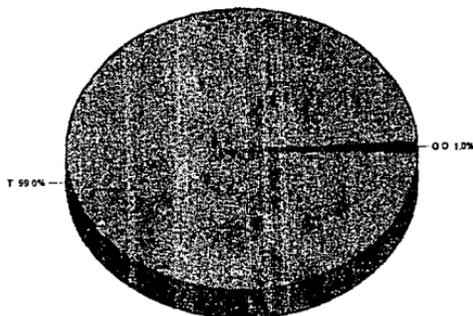
Después



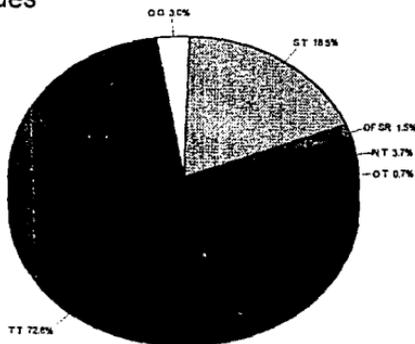
CI T	Corrección Inapropiada-Trabaja
IB SI	Instrucción Beta-Sigue Instrucción
ET	Elogio-Trabaja
TT	Trabaja-Trabaja
OF SR	Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación
CI T	Ofrece Retroalimentación-Trabaja
INT	Insiste-Trabaja
ST	Supervisa-Trabaja
OT	Otras-Trabaja
OO	Otras-Otras

**Figura 3 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 1 en la Actividad Recreativa Conjunta durante la Línea Base A y en la Línea Base A'**

Antes



Después



TT	Trabaja-Trabaja
INT	Instiga-Trabaja
OFDR	Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación
ST	Supervisa-Trabaja
OT	Otros-Trabaja
OO	Otros-Otros

**PAREJA No. 2**  
**ACTIVIDAD ACADEMICA**

**LINEA BASE A**

En la figura 4 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 2 de la Actividad Académica, en esta fase (antes) se observa que el patrón predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 69 y un porcentaje de 53.91.

El segundo patrón es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 45 y un porcentaje de 35.16. Los patrones de interacción inadecuados que se presentan son: CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja) e IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción) aunque con una frecuencia y un porcentaje bajos.

**LINEA BASE A'**

En la figura 4 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 2 de la Actividad Académica, en esta fase (después de tratamiento) se muestran los patrones que se mantienen entre los más altos, tenemos: S-T (Supervisa-Trabaja) e IN-T (Instiga-Trabaja) cuyas frecuencias y porcentajes son, 107 que le corresponde un 50.23% y 74 que tiene un 34.74%.

Los patrones de interacción inapropiados CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja) e IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción) ya no se presentan en su lugar se presentan patrones de interacción apropiados que son: CP-T (Corrección Positiva-Trabaja), E-T (Elogia-Trabaja) e IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción). Por lo que se puede decir que la madre aprendió a utilizar patrones adecuados al momento de interactuar con su hijo.

El patrón que se mantuvo es OF-T.

**ACTIVIDAD RECREATIVA INDIVIDUAL**

**LINEA BASE A**

En la figura 5 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 2 de la Actividad Recreativa Individual, en esta fase (antes) se observa que el patrón predominante de interacción es S-T (Supervisa-Trabaja) que se presenta con una frecuencia de 101 cuyo porcentaje es de 63.13.

El patrón que le sigue es el de IN-T (Instiga-Trabaja) el cual tiene una frecuencia de 31 con un porcentaje de 19.38.

Otro patrón que se presenta es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 15 y un porcentaje de 9.38.

Los patrones de interacción inapropiados que se presentan son: IB-T (Instrucción Beta-Trabaja) e IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción) con una frecuencia y un porcentaje bajos.

#### *LINEA BASE A'*

En la figura 5 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 2 de la Actividad Recreativa Individual, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el patrón predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 83 que le corresponde un porcentaje de 71.55.

Un patrón de interacción que se modificó es IA-T (Instrucción Alfa-Trabaja) con una frecuencia y un porcentaje bajo.

Otros patrones que se observan son: OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación), IN-T (Instiga-Trabaja) y T-T (Trabaja-Trabaja) cuyas frecuencias fluctúan entre 1 y 10.

En esta fase ya no se presentan las conductas inapropiadas de la madre.

### **ACTIVIDAD RECREATIVA CONJUNTA**

#### *LINEA BASE A*

En la figura 6 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 2 de la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (antes) se observa que el patrón de interacción que se presenta es T-T (Trabaja-Trabaja) teniendo una frecuencia de 93 y un porcentaje de 86.92.

Los patrones de interacción inapropiados que se dan en esta fase son: IB-T (Instrucción Beta-Trabaja) e IG-SR (Ignora-Solicita Retroalimentación) que tienen una frecuencia de 1 y un porcentaje de .93.

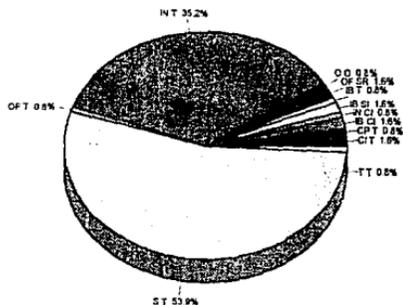
#### *LINEA BASE A'*

En la figura 6 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 2 de la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (después de tratamiento) se observa que están presentes tres patrones de interacción que tienen una frecuencia y un porcentaje alto, estos son: S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 72 y un porcentaje de 41.62, T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 63 y un porcentaje de 36.42 e IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 23 y un porcentaje de 13.29.

Los patrones de interacción inapropiados como: IB-T (Instrucción Beta-Trabaja) e IG-SR (Ignora-Solicita Retroalimentación) se siguen presentando con un escaso porcentaje. Pero, además se presentan otros patrones de interacción que son: E-T (Elogia-Trabaja), CP-T (Corrección Positiva-Trabaja), OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación) y OF-T (Ofrece Retroalimentación-Trabaja).

# Figura 4 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 2 en la Actividad Académica durante la Línea Base A y en la Línea Base A'

Antes



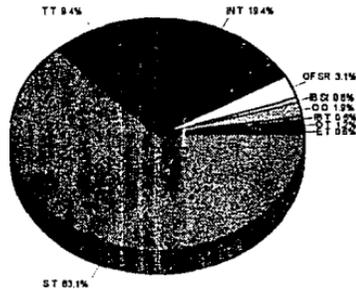
Después



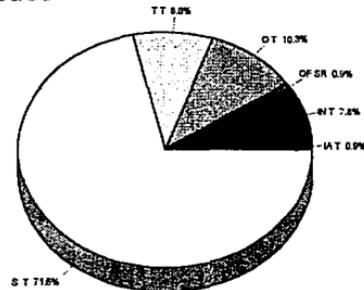
- |       |                                       |
|-------|---------------------------------------|
| IS SI | Instrucción Beta-Sigue Instrucción    |
| IS CI | Instrucción Beta-Conducta Inapropiada |
| IS T  | Instrucción Beta-Trabaja              |
| CPT   | Corrección Positiva-Trabaja           |
| CP T  | Ofrece Retroalimentación-Trabaja      |
| IN CI | Instiga-Conducta Inadecuada           |
| IN T  | Instiga-Trabaja                       |
| T T   | Trabaja-Trabaja                       |
| IASI  | Instrucción Alfa-Sigue Instrucción    |
| ET    | Elogia-Trabaja                        |
| OO    | Otros-Otros                           |

# Figura 5 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 2 en la Actividad Recreativa Individual durante la Línea Base A y en la Línea Base A'

Antes



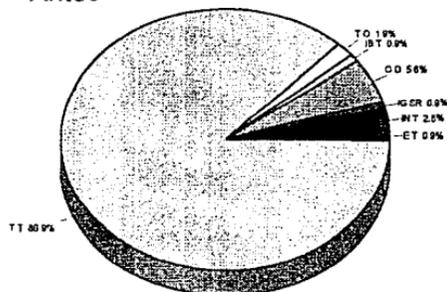
Después



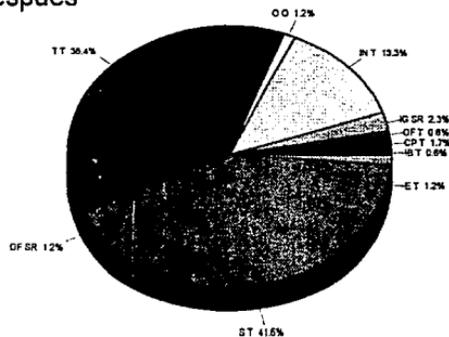
ST	Supervisa-Trabaja
IB SI	Instrucción Beta-Trabaja
TT	Trabaja-Trabaja
NT	Instiga-Trabaja
ET	Elogio-Trabaja
OF SR	Ofrece Retroalimentación- Solicita Retroalimentación
IB SI	Instrucción Beta-Sigue Instrucción
IAT	Instrucción Alfa-Trabaja
OO	Otras-Otras

## Figura 6 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 2 en la Actividad Recreativa Conjunta durante la Línea Base A y en la Línea Base A'

Antes



Después



IBT	Inclusión Baja-Trabaja
IGSR	Ignora-Solicita Retroalimentación
TT	Trabaja-Trabaja
ET	Elogia-Trabaja
INT	Inatiga-Trabaja
OF SR	Otroce Retroalimentación-Solicita Retroalimentación
OFT	Otroce Retroalimentación-Trabaja
CPT	Corrección Positiva-Trabaja
ST	Supervisa-Trabaja
TO	Trabaja-Otras
OO	Otras-Otras

**PAREJA No. 3**  
**ACTIVIDAD ACADEMICA**

**LINEA BASE A**

En la figura 7 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 3 de la Actividad Académica, en esta fase (antes) se muestra que el estilo de Interacción que predomina es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 81 y un porcentaje de 65.32. El siguiente patrón es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 25 y un porcentaje de 20.16.

Los patrones inadecuados IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción), IB-T (Instrucción Beta-Trabaja) y CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja) se presentan con porcentajes bajos.

**LINEA BASE A'**

En la figura 7 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 3 de la Actividad Académica, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el patrón S-T (Supervisa-Trabaja) se mantiene en esta fase con una frecuencia de 78 y un porcentaje de 67.83. De igual forma el patrón IN-T (Instiga-Trabaja) se sigue dando en la interacción de la pareja con una frecuencia de 19 y un porcentaje de 16.52.

Los patrones de interacción que incrementaron fueron: E-T (Elogia-Trabaja) y OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación) junto con OF-T (Ofrece Retroalimentación-Trabaja).

Un patrón de interacción que se modificó esta fase es IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción) aunque en un porcentaje bajo.

Los patrones de interacción inapropiados ya no se presentan en esta fase.

**ACTIVIDAD RECREATIVA INDIVIDUAL**

**LINEA BASE A**

En la figura 8 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 3 de la Actividad Recreativa Individual, en esta fase (antes) se observa que el estilo de interacción predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 136 y un porcentaje de 74.73.

El siguiente patrón es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 19 y un porcentaje de 10.44.

El estilo de interacción inadecuado que se da en esta fase con una baja frecuencia es IG-SR (Ignora-Solicita Retroalimentación).

**LINEA BASE A'**

En la figura 8 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 3 de la Actividad Recreativa Individual, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el estilo S-T (Supervisa-Trabaja) se mantiene con una frecuencia de 136 y un porcentaje de 74.73. El siguiente patrón que se

mantiene es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 12 y un porcentaje de 8.52. Los patrones que incrementaron son: E-T (Elogia-Trabaja) y T-T (Trabaja-Trabaja). Un patrón de interacción que se modificó es, IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción). En esta fase ya no se presenta el patrón inadecuado que se dió en la fase anterior.

#### ACTIVIDAD RECREATIVA CONJUNTA

##### *LINEA BASE A*

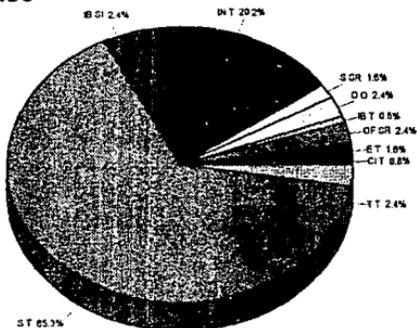
En la figura 9 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 3 de la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (antes) se muestra que el estilo de interacción predominante es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 42 y un porcentaje de 72.415. Después le sigue S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 7 y un porcentaje de 12.07.

##### *LINEA BASE A'*

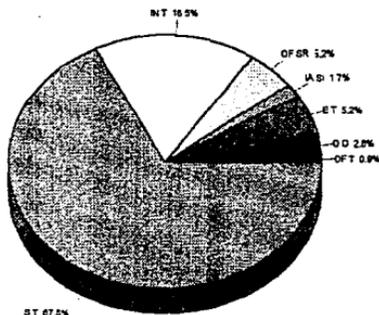
En la figura 9 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 3 de la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (después) se observa que el estilo de interacción T-T (Trabaja-Trabaja) se mantiene con una frecuencia de 22 y un porcentaje de 37.93. El siguiente patrón que se presenta es, S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 18 y un porcentaje de 31.03. Los patrones que se incrementaron son: IN-T (Instiga-Trabaja), E-T (Elogia-Trabaja), IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción) e IA-T (Instrucción Alfa-Trabaja).

# Figura 7 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 3 en la Actividad Académica durante la Línea Base A y en la Línea Base A'

Antes



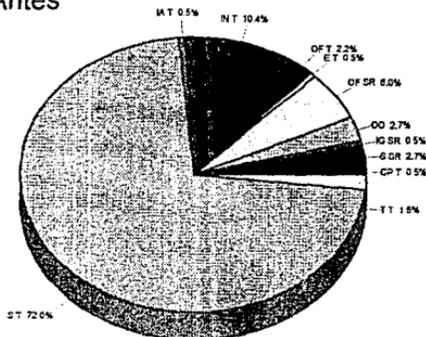
Después



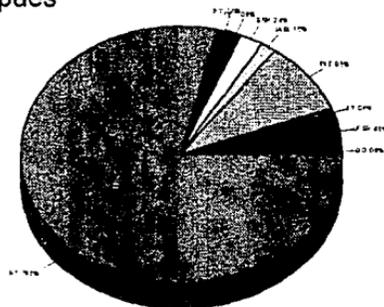
T T	Trabaja-Trabaja
OF T	Ofrece Retroalimentación-Trabaja
E T	Elogia-Trabaja
IN T	Instruye-Trabaja
IA SI	Instrucción Alfa-Sigue Instrucción
S T	Supervisa-Trabaja
IS SI	Instrucción Beta-Sigue Instrucción
IS T	Instrucción Beta-Trabaja
CI T	Corrección Inapropiada-Trabaja
OF SR	Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación
S SR	Supervisa-Solicita Retroalimentación
O O	Otras-Otras

## Figura 8 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 3 en la Actividad Recreativa Individual durante la Línea Base A y en la Línea Base A'

Antes



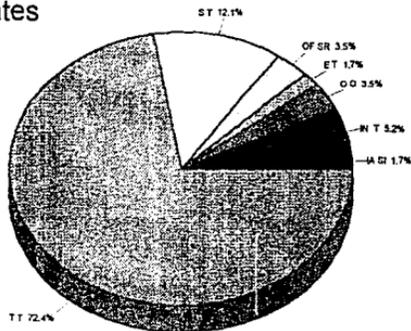
Después



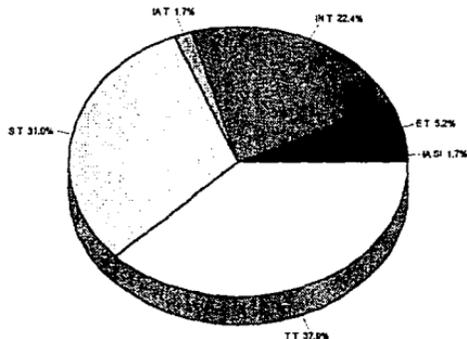
IG SR	Ignora-Solicita Retroalimentación
S SR	Supervisa-Solicita Retroalimentación
T T	Trabaja-Trabaja
OF T	Ofrece Retroalimentación-Trabaja
OF SR	Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación
CP T	Comparte Positiva-Trabaja
E T	Elogia-Trabaja
IN T	Insiste-Trabaja
IA T	Instrucción Afía-Trabaja
IA O	Instrucción Afía-Sigue Instrucción
S T	Supervisa-Trabaja
O O	Otros-Otros

**Figura 9 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 3 en la Actividad Recreativa Conjunta durante la Línea Base A y en la Línea Base A'**

Antes



Después



- |       |                                    |
|-------|------------------------------------|
| T T   | Trabaja-Trabaja                    |
| OF T  | Ofrece Retroalimentación-Trabaja   |
| E T   | Elogia-Trabaja                     |
| IN T  | Instiga-Trabaja                    |
| IA SI | Instrucción Afía-Sigue Instrucción |
| IA T  | Instrucción Afía-Trabaja           |
| S T   | Supervisa-Trabaja                  |
| O O   | Otras-Otras                        |

**PAREJA No. 4**  
**ACTIVIDAD ACADEMICA**

**LINEA BASE A**

En la figura 10 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 4 de la Actividad Académica, en esta fase (antes) se observa que el estilo de interacción S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 45 y un porcentaje de 54.22, es decir la mamá ocupa la mitad de su tiempo supervisando la tarea de su hija.

Otro patrón que se presenta es IN-T (Instiga-Trabaja) que tiene una frecuencia de 21 y un porcentaje de 25.30 es decir la cuarta parte de su tiempo la mamá dedicó a instigar a la niña para que realizará la actividad.

Los estilos de interacción inadecuados en la pareja fueron CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja), IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción) e IB-T (Instrucción Beta-Trabaja).

**LINEA BASE A'**

En la figura 10 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 4 de la Actividad Académica, en esta fase (después) se observa que el estilo de interacción que predomina es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 49 y un porcentaje 62.03.

Los estilos de interacción que se presentan por primera vez, son: CP-T (Corrección Positiva-Trabaja) e IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción).

Un patrón de interacción que aumento su frecuencia es E-T (Elogia-Trabaja).

**ACTIVIDAD RECREATIVA INDIVIDUAL**

**LINEA BASE A**

En la figura 11 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 4 de la Actividad Recreativa Individual, en esta fase (antes) se observa que el estilo de interacción predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 132 y un porcentaje de 78.11. Otro patrón que se presenta es OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación) con una frecuencia de 14 con un porcentaje de 8.28.

Los patrones inadecuados que se presentan son: IB-T (Instrucción Beta-Trabaja) e IG-SR (Ignora-Solicita Retroalimentación) estos se presentan en una frecuencia y porcentajes bajos.

**LINEA BASE A'**

En la figura 11 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 4 de la Actividad Recreativa Individual, en esta fase (después) se observa que el estilo de interacción que predomina es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 136 y un porcentaje de 62.67.

Los patrones que incrementaron fueron: IN-T (Instiga-Trabaja) y T-T (Trabaja-Trabaja), E-T (Elogia-Trabaja) y CP-T (Corrección Positiva-Trabaja).

El estilo de interacción que se mantiene es OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación) con una frecuencia de 14 y un porcentaje de 6.45.

Los patrones inadecuados no se presentaron en esta fase.

### ACTIVIDAD RECREATIVA CONJUNTA

#### *LINEA BASE A*

En la figura 12 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 4 de la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (antes) se observa que el estilo de interacción predominante es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 60 y un porcentaje de 48.39. El siguiente patrón es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 25 y un porcentaje de 20.16. Otro patrón es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 17 y un porcentaje de 13.71.

Los estilos inadecuados que se presentan son: IG-SR (Ignora-Solicita Retroalimentación) e IB-SR (Instrucción Beta-Solicita Retroalimentación).

#### *LINEA BASE A'*

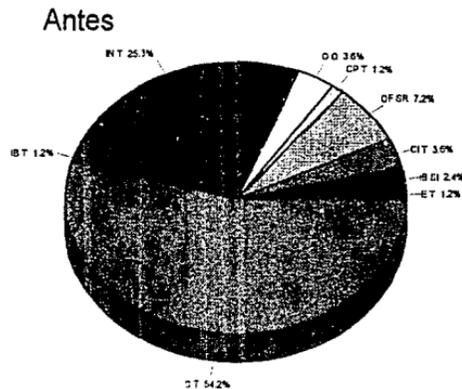
En la figura 12 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 4 de la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el patrón que predomina es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 18 y un porcentaje de 35.29.

Los estilos de interacción que incrementaron son: S-T (Supervisa-Trabaja) e IN-T (Instiga-Trabaja).

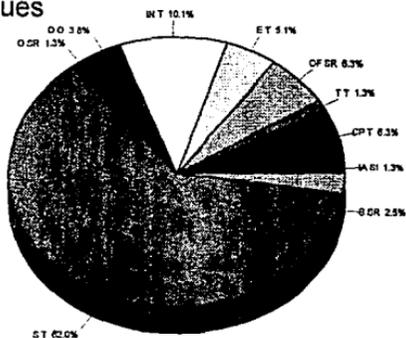
Los patrones de interacción que se modificaron son: E-T (Elogia-Trabaja) e IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción).

Los estilos inadecuados que se presentaron en la fase de línea base A ya no se presentan en esta fase.

# Figura 10 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 4 en la Actividad Académica durante la Línea Base A y en la Línea Base A'



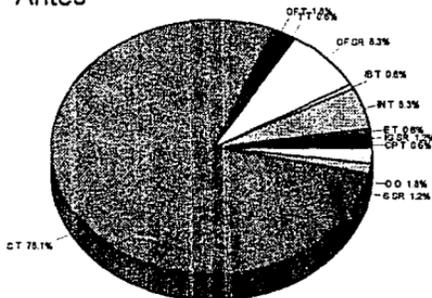
Después



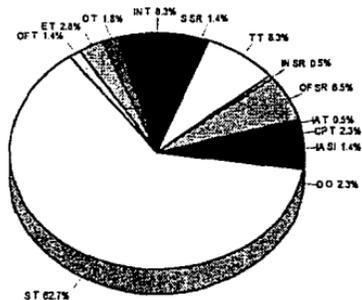
T T	Trabaja-Trabaja
E T	Elogia-Trabaja
IN T	Instriga-Trabaja
IA SI	Instrucción Alfa-Sigue Instrucción
S T	Supervisa-Trabaja
IB SI	Instrucción Beta-Sigue Instrucción
IS T	Instrucción Beta-Trabaja
CI T	Corrección Inapropiada-Trabaja
OF SR	Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación
S SR	Supervisa-Solicita Retroalimentación
CP T	Conexión Positiva-Trabaja
O SR	Otra-Solicita Retroalimentación
O O	Otra-Otra

# Figura 11 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 4 en la Actividad Recreativa Individual durante la Línea Base A y en la Línea Base A'

Antes

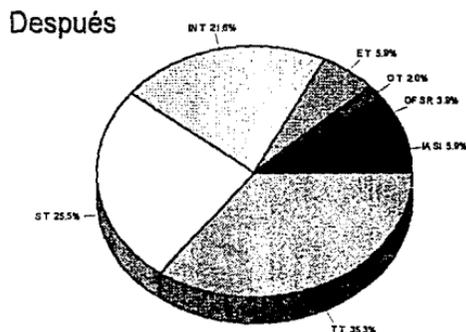
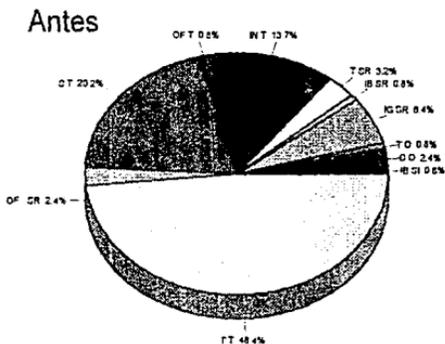


Después



T T	Trabaja-Trabaja
E T	Elogia-Trabaja
IN T	Instiga-Trabaja
IA SI	Instrucción Alfa-Sigue Instrucción
S T	Supervisa-Trabaja
IB T	Instrucción Beta-Trabaja
OF SR	Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación
S SR	Supervisa-Solicita Retroalimentación
CP T	Corrección Positiva-Trabaja
IG SR	Ignora-Solicita Retroalimentación
OF T	Ofrece Retroalimentación-Trabaja
IA T	Instrucción Alfa-Trabaja
IN SR	Instiga-Solicita Retroalimentación
O T	Otros-Trabaja
O O	Otros-Otros

**Figura 12 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 4 en la Actividad Recreativa Conjunta durante la Línea Base A y en la Línea Base A'**



T T	Trabaja-Trabaja
E T	Elogia-Trabaja
IN T	Instruye-Trabaja
IA SI	Instrucción Alfa-Sigue Instrucción
S T	Supervisa-Trabaja
OF SR	Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación
IG SR	Ignora-Solicita Retroalimentación
OF T	Ofrece Retroalimentación-Trabaja
T SR	Trabaja-Solicita Retroalimentación
IB SI	Instrucción Beta-Sigue Instrucción
IB SR	Instrucción Beta-Solicita Retroalimentación
T O	Trabaja-Otros
O T	Otros-Trabaja
O O	Otros-Otros

**PAREJA No. 5**  
**ACTIVIDAD ACADÉMICA**

**LINEA BASE A**

En la figura 13 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 5 de la Actividad Académica, en esta fase (antes) se observa que el estilo de interacción predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 182 y un porcentaje de 54.17.

Los patrones de interacción inadecuados que se presentan son: CI-CI (Corrección Inadecuada-Conducta Inadecuada) con una frecuencia de 31 y un porcentaje de 9.23 y CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja) con una frecuencia de 32 y un porcentaje de 9.52. Esto indica que la madre corregía inadecuadamente al niño. Existen más patrones inadecuados que se presentan aunque en un porcentaje muy bajo, estos son: IB-CI (Instrucción Beta-Conducta (inadecuada)), IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción), IB-SR (Instrucción Beta-Solicita Retroalimentación), IB-T (Instrucción Beta-Trabaja), IN-CI (Instiga-Conducta Inadecuada) e IG-SR (Ignora-Solicita Retroalimentación).

**LINEA BASE A'**

En la figura 13 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 5 de la Actividad Académica, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el patrón predominante es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 34 y un porcentaje de 33.66. El patrón que le sigue es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 33 y un porcentaje de 32.67.

Los estilos de interacción que incrementaron son: CP-T (Corrección Positiva-Trabaja), E-T (Elogia-Trabaja), IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción) e IA-T (Instrucción Alfa-Trabaja).

Los patrones que se mantienen son: OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación) y OF-T (Ofrece Retroalimentación-Trabaja).

Los patrones de interacción inadecuados que se presentaron en la fase de línea base A ya no se presentan en esta fase.

**ACTIVIDAD RECREATIVA INDIVIDUAL**

**LINEA BASE A**

En la figura 14 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 5 de la Actividad Recreativa Individual, en esta fase (antes) se observa que el estilo de interacción predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 46 y un porcentaje de 54.12 lo que indica que la madre supervisa la mitad de su tiempo el trabajo de su hijo.

El siguiente patrón que se da es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 12 y un porcentaje de 14.12%.

Los estilos de interacción inadecuados que se dan son: CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja) e IB-CI

(Instrucción Beta-Conducta Inadecuada) aunque con una frecuencia baja.

#### **LINEA BASE A'**

En la figura 14 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 5 de la Actividad Recreativa Individual, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el estilo de interacción predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 104 y un porcentaje de 60.47. Lo que indica que este patrón incremento después del tratamiento.

Otros patrones que incrementaron son: IN-T (Instiga-Trabaja), E-T (Elogia-Trabaja), CP-T (Corrección Positiva-Trabaja) y T-T (Trabaja-Trabaja).

Los estilos de interacción que se mantienen son: OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación) e IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción).

Los patrones de interacción inadecuados que se presentaron en la fase de línea base A ya no se presentan en esta fase.

### **ACTIVIDAD RECREATIVA CONJUNTA**

#### **LINEA BASE A**

En la figura 15 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 5 de la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (antes) se observa que el estilo de interacción predominante es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 52 y un porcentaje de 57.78. El siguiente patrón es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 14 y un porcentaje de 15.56.

Los patrones de interacción inadecuados que se presentaron son: CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja) IB-T (Instrucción Beta-Trabaja).

#### **LINEA BASE A'**

En la figura 15 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 5 de la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el patrón de interacción predominante es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 41 y un porcentaje de 59.42 que indican que la pareja trabajo más de la mitad del tiempo disponible para esta actividad.

Los estilos de interacción que incrementaron son: S-T (Supervisa-Trabaja), E-T (Elogia-Trabaja), IN-T (Instiga-Trabaja) y OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación).

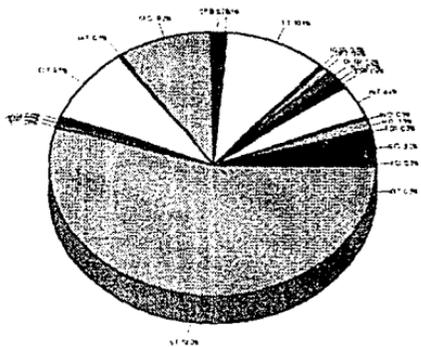
El estilo de interacción que se presenta en esta fase, es IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción).

El patrón de interacción que se mantiene es CP-T (Corrección Positiva-Trabaja).

Y los patrones de interacción inadecuados que se presentaron en la fase de línea base A ya no se presentan en esta fase.

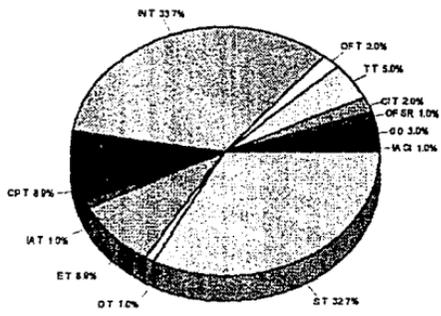
# Figura 13 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 5 en la Actividad Académica durante la Línea Base A y en la Línea Base A'

Antes



- T T Trabaja-Trabaja
- E T Elogia-Trabaja
- IN T Insiste-Trabaja
- IA SI Instrucción Alfa-Sigue Instrucción
- S T Supervisa-Trabaja
- IB T Instrucción Beta-Trabaja
- OF SR Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación
- S SR Supervisa-Solicita Retroalimentación
- CP T Corrección Positiva-Trabaja
- IA T Instrucción Alfa-Trabaja
- IB SI Instrucción Beta-Sigue Instrucción
- CI T Corrección Inapropiada-Trabaja
- O O Otras
- CI CI Corrección Inadecuada -Conducta Inadecuada
- IB SR Instrucción Beta -Solicita Retroalimentación
- IG SR Ignora -Solicita Retroalimentación
- OF T Ofrece Retroalimentación -Trabaja
- IB CI Instrucción Beta -Conducta Inadecuada
- IN CI Insiste -Conducta Inadecuada
- Y SR Trabaja -Solicita Retroalimentación
- SC CI Supervisa -Conducta Inadecuada
- TC Trabaja -Conducta Inadecuada

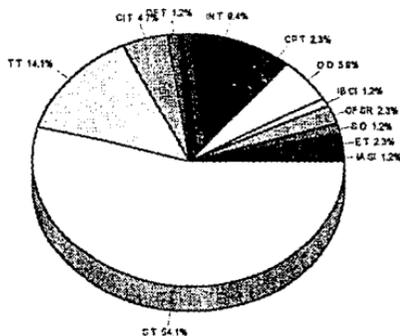
Después



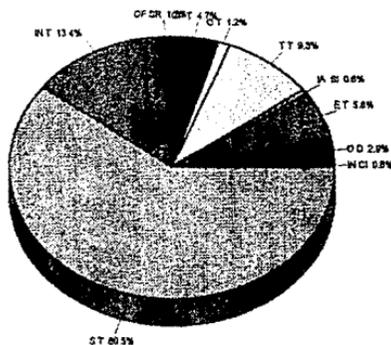
- TT 37.0%
- OF SR 8.0%
- IA T 10.0%
- IB SI 10.0%
- OT 2.0%
- TT 5.0%
- CI T 2.0%
- OF ER 1.0%
- GO 3.0%
- IC CI 1.0%

# Figura 14 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 5 en la Actividad Recreativa Individual durante la Línea Base A y en la Línea Base A'

Antes



Después

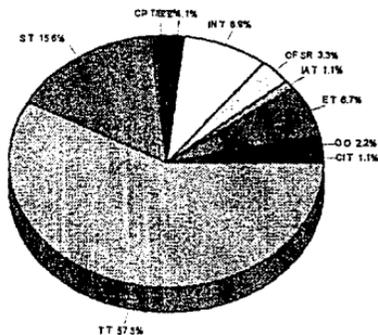


INT  
IN CI  
OF GR  
CPT  
TT  
ST  
IS CI  
CI T  
ET  
IASI  
CPT  
SO  
OT

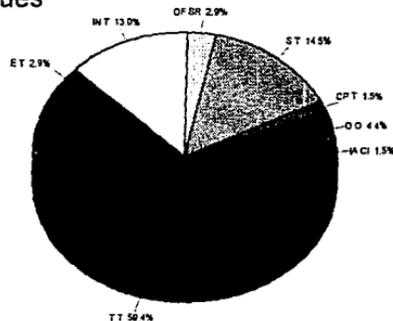
Instiga -Trabaja  
Instiga -Conducta Inadecuada  
Ofrece -Reentrenamiento -Solicita Retroalimentación  
Ofrece -Reentrenamiento -Trabaja  
Trabaja -Trabaja  
Supervisa -Trabaja  
Instrucción Beta -Conducta Inadecuada  
Corrección Inapropiada -Trabaja  
Elogio -Trabaja  
Instrucción Alfa -Sigue Instrucción  
Corrección Positiva -Trabaja  
Supervisa -Otras  
Otras -Trabaja

# Figura 15 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 5 en la Actividad Recreativa Conjunta durante la Línea Base A y en la Línea Base A'

Antes



Después



T T	Trabaja-Trabaja
E T	Elogio-Trabaja
IN T	Instiga-Trabaja
IA CI	Instrucción Alfa -Conducta Inadecuada
S T	Supervisa-Trabaja
IS T	Instrucción Beta-Trabaja
OP BR	Otroca Retroalimentación-Solicitud Retroalimentación
CP T	Corrección Positiva-Trabaja
IA T	Instrucción Alfa-Trabaja
CI T	Corrección Inapropiada-Trabaja
O O	Otros-Otros

**PAREJA No. 6**  
**ACTIVIDAD ACADEMICA**

**LINEA BASE A**

En la figura 16 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 6 de la Actividad Académica, en esta fase (antes) se observa que el primer estilo de interacción que predomina es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 25 y un porcentaje de 32.47.

El segundo patrón es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 22 y un porcentaje de 28.57. Y el tercer estilo de interacción es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 13 y un porcentaje de 16.88. Los patrones inadecuados que se presentan aunque con baja frecuencia, son: CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja), IB-CI (Instrucción Beta-Conducta Inadecuada), IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción) e IB-T (Instrucción Beta-Trabaja).

**LINEA BASE A'**

En la figura 16 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 6 de la Actividad Académica, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el primer estilo de interacción que se da, es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 39 y un porcentaje de 42.39. Este estilo de interacción incremento en esta fase. El segundo estilo de interacción es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 21 y un porcentaje de 22.83.

Los patrones que decrementaron en esta fase son: CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja) y T-T (Trabaja-Trabaja).

Los estilos de interacción que se presentan en esta fase son: CP-T (Corrección Positiva-Trabaja) y E-T (Elogia-Trabaja).

Los patrones de interacción inadecuados que ya no se presentaron en esta fase son: IB-CI (Instrucción Beta-Conducta Inadecuada), IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción) e IB-T (Instrucción Beta-Trabaja).

El estilo de interacción que se mantiene es OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación).

**ACTIVIDAD RECREATIVA INDIVIDUAL**

**LINEA BASE A**

En la figura 17 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 6 de la Actividad Recreativa Individual, en esta fase (antes) se muestra que el primer patrón que predomina es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 41 y un porcentaje de 26.80. El segundo es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 37 y un porcentaje de 24.18 y el tercer patrón es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 28 y un porcentaje de 18.30.

El estilo de interacción T-O (Trabaja-Otras) con una frecuencia de 20 y un porcentaje de 13.07. Esto indica que la mamá se dedicó a realizar la actividad diseñada para ambas (madre-hija) por lo tanto la niña se dedicó a hacer otras cosas, en este caso la conducta de la madre fue sustituir a la niña al realizar la actividad. Los patrones de interacción que se presentaron en una baja frecuencia son: IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción) y OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación). Por último, los estilos de interacción inadecuados que se presentaron en una baja frecuencia son: CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja), IB-CI (Instrucción Beta-Conducta Inadecuada), IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción), IB-T (Instrucción Beta-Trabaja) e IG-SR (Ignora-Solicita Retroalimentación).

#### **LINEA BASE A'**

En la figura 17 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 6 de la Actividad Académica, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el patrón predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 80 y un porcentaje de 50.63.

Los estilos de interacción IN-T (Instiga-Trabaja) e IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción) se mantienen en esta fase.

El patrón que decreció es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 17 y un porcentaje de 10.76. Y el T-O (Trabaja-Otras) ya no se presenta en esta fase.

Los patrones inadecuados que se presentaron en la fase de línea base A ya no se presentaron en esta fase.

Los patrones que se presentan en esta fase son: E-T (Elogia-Trabaja) y CP-T (Corrección Positiva-Trabaja).

Los estilos de interacción que incrementaron son: OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación) y OF-T (Ofrece Retroalimentación-Trabaja).

### **ACTIVIDAD RECREATIVA CONJUNTA**

#### **LINEA BASE A**

En la figura 18 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 6 de la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (antes) se observa que el primer patrón de interacción que predomina es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 70 y un porcentaje de 64.81. El segundo patrón de interacción es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 18 y un porcentaje de 16.87. El tercer patrón de interacción es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 13 y un porcentaje de 12.04.

Los estilos de interacción inadecuados que se presentan con una baja frecuencia son: CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja) e IG-SR (Ignora-Solicita Retroalimentación).

#### **LINEA BASE A'**

En la figura 18 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 6 de la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el primer estilo de interacción es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 70 y un porcentaje de 61.95. El segundo patrón que se presenta es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 15 y un porcentaje de 13.27. Los estilos de interacción inadecuados que se dieron en la fase de línea base A ya no se presentan en esta fase.

El patrón de interacción que decrementó es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 6 y un porcentaje de 5.31.

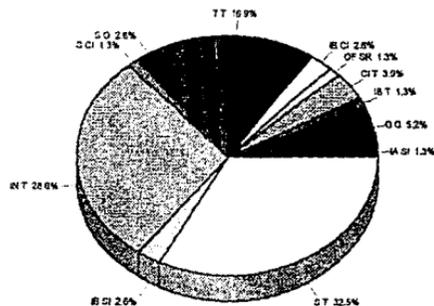
El patrón que se mantiene en esta fase es IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción).

El estilo de interacción que incrementó es E-T (Elogia-Trabaja) con una frecuencia de 8 y un porcentaje de 7.08.

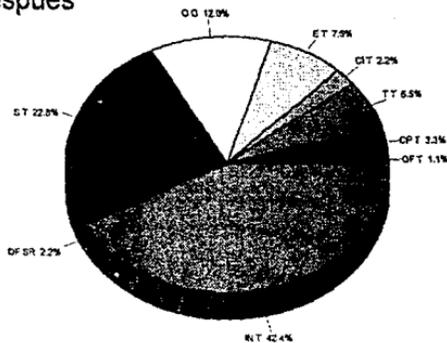
Los patrones de interacción que se presentan en esta fase son: CP-T (Corrección Positiva-Trabaja) y OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación).

**Figura 16 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 6 en la Actividad Académica durante la Línea Base A y en la Línea Base A'**

Antes



Después

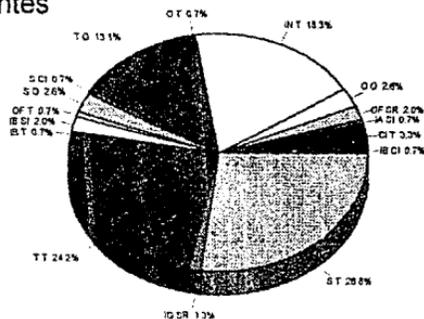


SC  
IB  
IC  
CI  
IS  
ST  
NT  
OS  
OT  
OT  
OT  
ET  
OC

Supervisa -Conducta Inadecuada  
Instrucción Beta -Trabaja  
Instrucción Beta -Conducta Inadecuada  
Corrección Inapropiada -Trabaja  
Instrucción Beta -Sigue Instrucción  
Supervisa -Trabaja  
Insiga -Trabaja  
Ofrece Retroalimentación -Solicita Retroalimentación  
Trabaja -Trabaja  
Instrucción Alfa -Sigue Instrucción  
Ofrece Retroalimentación -Trabaja  
Corrección Positiva -Trabaja  
Elogio -Trabaja  
Supervisa -Otras  
Otras -Otras

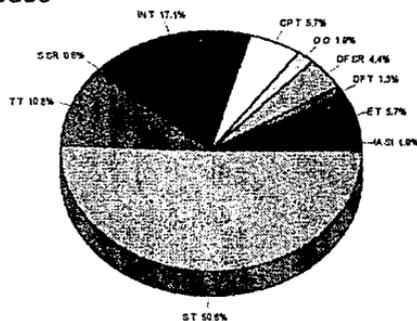
# Figura 17 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 6 en la Actividad Recreativa Individual durante la Línea Base A y en la Línea Base A'

Antes



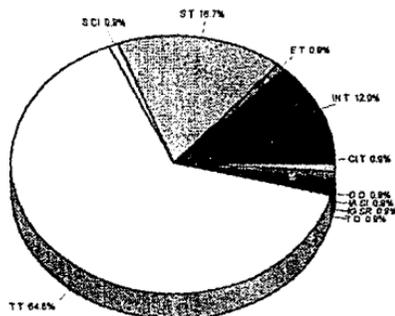
IGDR	Ignora -Solicita Retroalimentación
IGCI	Instrucción Beta -Oigue Instrucción
IBCI	Corrección Inapropiada -Trabaja
IBT	Insabcción Beta -Trabaja
SCT	Supervisa -Conducta Inadecuada
IBCI	Instrucción Beta -Conducón Inadecuada
OFOR	Ofrece Retroalimentación -Solicita Retroalimentación
INT	Instiga -Trabaja
ST	Supervisa -Trabaja
OF T	Ofrece Retroalimentación -Trabaja
TT	Trabaja -Trabaja
IASI	Instrucción Alfa -Sigue Instrucción
SSR	Supervisa -Solicita Retroalimentación
CPT	Corrección Positiva -Trabaja
ET	Elogia -Trabaja
OT	Otros -Trabaja
TO	Trabaja -Otras
SO	Supervisa -Otras
OO	Otros -Otras

Después

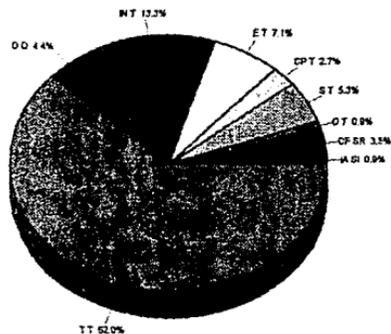


**Figura 18 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 6 en la Actividad Recreativa Conjunta durante la Línea Base A y en la Línea Base A'**

Antes



Después



IG SR	Ignora -Solicita Retroalimentación
SCI	Supervisa -Conducta Inadecuada
CI T	Corrección Inapropiada -Trabaja
IA CI	Instrucción Alta -Ogive Instrucción
INT	Imítala -Trabaja
ST	Supervisa -Trabaja
ET	España -Trabaja
TT	Trabaja -Trabaja
CP T	Corrección Positiva -Trabaja
OP SR	Otraza Retroalimentación -Solicita Retroalimentación
OT	Otraza -Trabaja
OO	Otraza -Otraza

**PAREJA No. 7**  
**ACTIVIDAD ACADEMICA**

**LINEA BASE A**

En la figura 19 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 7 de la Actividad Académica, en esta fase (antes) se observa que el primer estilo de interacción predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 55 y un porcentaje de 57.89. El segundo patrón es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 20 y un porcentaje de 21.05.

Los estilos de interacción inadecuados que se presentan aunque en una baja frecuencia en esta fase son: CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja), IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción) e IB-T (Instrucción Beta-Trabaja).

**LINEA BASE A'**

En la figura 19 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 7 de la Actividad Académica, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el primer estilo de interacción que predomina es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 73 y un porcentaje de 51.05. En segundo lugar se presenta el patrón IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 44 y un porcentaje de 30.77. Los estilos de interacción que decrecieron son: CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja) y OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación).

Los patrones de interacción que se presentan en esta fase son: E-T (Elogia-Trabaja), IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción), IA-T (Instrucción Alfa-Trabaja) y CP-T (Corrección Positiva-Trabaja).

**ACTIVIDAD RECREATIVA INDIVIDUAL**

**LINEA BASE A**

En la figura 20 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 7 de la Actividad Recreativa Individual, en esta fase (antes) se observa que el estilo de interacción predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 117 y un porcentaje de 84.78.

El siguiente estilo de interacción es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 11 y un porcentaje de 7.97.

Los patrones inadecuados que se presentan en esta fase con una baja frecuencia son: CI-T (Corrección Inadecuada-Trabaja) e IB-SI (Instrucción Beta-Sigue Instrucción).

**LINEA BASE A'**

En la figura 20 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 7 de la Actividad Recreativa Individual, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el primer estilo de interacción que se presenta es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 58 y un porcentaje de

48.40. El segundo patrón de interacción es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 23 y un porcentaje de 18.40. Y el tercer patrón de interacción es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 22 y un porcentaje de 17.60.

Los estilos de interacción que se presentan en esta fase son: E-T (Elogia-Trabaja) y CP-T (Corrección Positiva-Trabaja).

Los estilos de interacción inadecuados que se presentaron en la fase de línea base A ya no se presentan en esta fase.

#### ACTIVIDAD RECREATIVA CONJUNTA

##### *LINEA BASE A*

En la figura 21 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 7 de la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (antes) se observa que el patrón de interacción predominante es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 30 y un porcentaje de 81.08.

El estilo de interacción inadecuado que se presenta en esta fase con una baja frecuencia es IG-T (Ignora-Trabaja).

##### *LINEA BASE A'*

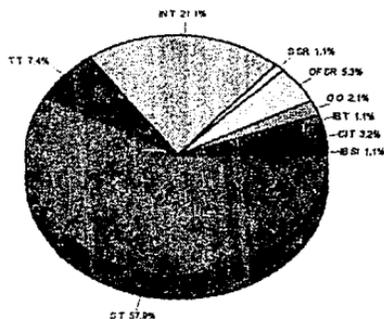
En la figura 21 se presentan los porcentajes de los estilos de interacción de la Pareja 7 de la Actividad Recreativa Conjunta, en esta fase (después de tratamiento) se observa que el primer estilo de interacción que se presenta es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 111 y un porcentaje de 71.61. El segundo patrón de interacción es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 28 y un porcentaje de 18.08.

Los estilos de interacción inadecuados que se dieron en la fase de línea base A ya no se presentan en esta fase.

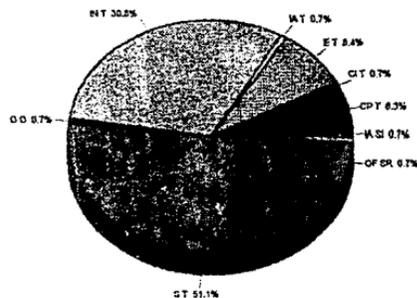
El estilo de interacción que se presentan en esta fase son: CP-T (Corrección Positiva-Trabaja), E-T (Elogia-Trabaja) y S-T (Supervisa-Trabaja).

**Figura 19 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 7 en la Actividad Académica durante la Línea Base A y en la Línea Base A'**

Antes



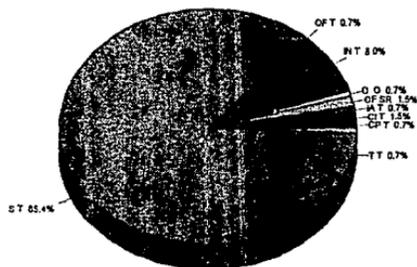
Después



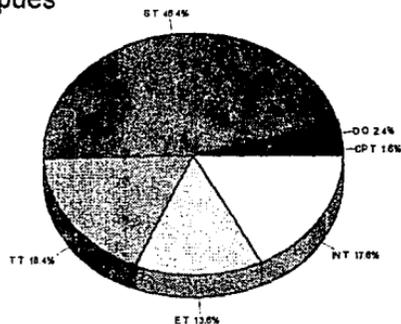
ST	Supervisa-Trabaja
DDR	Supervisa-Solicita Retroalimentación
INT	Instiga -Trabaja
IBOI	Instrucción Beta-Sigue Instrucción
TT	Trabaja-Trabaja
OPOR	Otrosa Retroalimentación -Solicita Retroalimentación
IBT	Instrucción Beta-Trabaja
CI T	Corrección Positiva-Trabaja
CPT	Corrección Positiva-Trabaja
ET	Elogio -Trabaja
IAT	Instrucción Alfa-Trabaja
IACI	Instrucción Alfa-Sigue Instrucción
OO	Otrosa -Otrosa

**Figura 20 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 7 en la Actividad Recreativa Individual durante la Línea Base A y en la Línea Base A'**

Antes



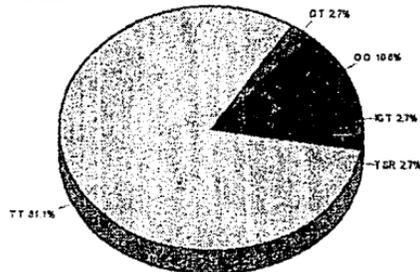
Después



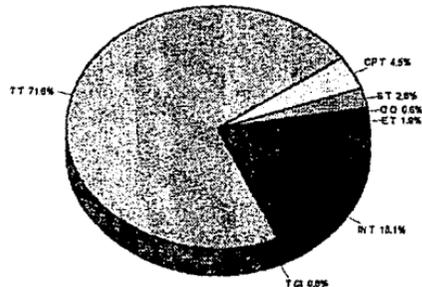
INT	Insigna -Trabajo
IAT	Instrucción Alfa -Trabajo
CI	Corrección Inapropiada -Trabajo
CPT	Corrección Positiva -Trabajo
ST	Supervisa -Trabajo
CF SR	Ofrece Retroalimentación -Solicita Retroalimentación
TT	Trabaja -Trabajo
IAT	Instrucción Alfa -Trabajo
ET	Elogia -Trabajo
OO	Otros -Otros

**Figura 21 Porcentajes de los Estilos de Interacción de la Pareja 7 en la Actividad Recreativa Conjunta durante la Línea Base A y en la Línea Base A'**

Antes



Después



ST	Supervisa - Trabaja
T SR	Trabaja - Solicita Retroalimentación
INT	Insiste - Trabaja
TCI	Trabaja - Conducta Inapropiada
TT	Trabaja - Trabaja
CPT	Corrección Positiva - Trabaja
ET	Elogia - Trabaja
IG T	Ignota - Trabaja
OT	Otros - Trabaja
OO	Otros - Otros

A continuación se presentan unas tablas de las interacciones de las parejas con la finalidad de resumir los datos de esta investigación.

Tabla 1 Porcentajes de algunos de los Patrones de Interacción del total de las Parejas en las Fases de Línea Base A y en la Línea Base A'.

Actividad	Patrones de Interacción	Línea Base A	Línea Base A'
Académica	Supervisa-Trabaja	54.41	51.72
	Instiga-Trabaja	21.18	25.04
	Elogia-Trabaja	.59	5.37
	Trabaja-Trabaja	5.87	2.97
Actividad Recreativa-Ind.	Supervisa-Trabaja	62.54	61.07
	Instiga-Trabaja	12.56	12.74
	Trabaja-Trabaja	9.14	8.37
	Elogia-Trabaja	.67	4.39
Actividad Recreativa-Conj.	Supervisa-Trabaja	9.23	19.86
	Instiga-Trabaja	8.09	15.06
	Trabaja-Trabaja	72.91	53.60
	Elogia-Trabaja	1.48	3.46

**Tabla 2 Frecuencia de algunos de los Patrones de Interacción tanto inadecuados como adecuados que se presentaron en las parejas en las Fases de Línea Base A y en la Línea Base A'.**

Estilos de Interacción Inadecuados	Línea Base A Porcentaje	Línea Base A' Porcentaje	Estilos de Interacción Adecuados	Línea Base A Porcentaje	Línea Base A' Porcentaje
CI-T	79.73	6.58	CP-T	20.27	93.42
IG-SR	20.62	5.56	OF-SR	79.38	94.44
IB-SI	75.66	4.55	IA-SI	24.14	95.45

## ESTILOS DE INTERACCIÓN MADRE-HIJO (A) EN LA FASE DE MANTENIMIENTO

Para la fase de mantenimiento se muestran los datos obtenidos de 6 de las 7 parejas. Debido a que con la pareja No.1 no fue posible hacer la grabación de mantenimiento ni la aplicación del Datos de Satisfacción del Padre. Las grabaciones de las parejas (3, 4, 5, 6 y 7) se realizaron en la clínica y la grabación de la pareja No.2 se llevó a cabo en su casa.

En la Pareja No.2 (ver figura 22) el estilo de interacción predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 86 y un porcentaje de 48.59 en un total de 177 casos, le sigue T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 42 y un porcentaje de 23.73 y el tercero es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 35 y un porcentaje de 19.77. En esta fase se mantienen otros patrones de interacción que son: IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción), E-T (Elogia-Trabaja), CP-T (Corrección Positiva-Trabaja) y OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación).

En la Pareja No.3 (ver figura 22) el estilo de interacción predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 41 y un porcentaje de 73.21, en segundo lugar IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 6 y un porcentaje de 10.71. En esta fase se mantienen otros patrones de interacción que son: E-T (Elogia-Trabaja), CP-T (Corrección Positiva-Trabaja), T-T (Trabaja-Trabaja) y OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación).

En la Pareja No.4 (ver figura 22) el estilo de interacción predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 44 y un porcentaje de 53.66, el siguiente patrón es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 16 y un porcentaje de 19.51. En esta fase se mantienen otros patrones de interacción, que son: OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación), E-T (Elogia-Trabaja), T-T (Trabaja-Trabaja) y CP-T (Corrección Positiva-Trabaja).

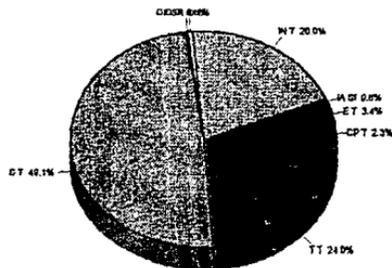
En la Pareja No.5 (ver figura 23) el estilo de interacción predominante es S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 47 y un porcentaje de 38.84, en segundo lugar IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 31 y un porcentaje de 25.61 y en tercer lugar E-T (Elogia-Trabaja) con una frecuencia de 12 y un porcentaje de 9.92. Otros estilos de interacción que se mantienen son: T-T (Trabaja-Trabaja), CP-T (Corrección Positiva-Trabaja), OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación) e IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción).

En la Pareja No.6 (ver figura 23) el estilo de interacción predominante es IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 39 y un porcentaje de 35.14, en segundo lugar S-T (Supervisa-Trabaja) con una frecuencia de 35 y un porcentaje de 31.53 y el siguiente es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 14 y un porcentaje de 12.61. Otros estilos de interacción que se mantienen son: CP-T (Corrección

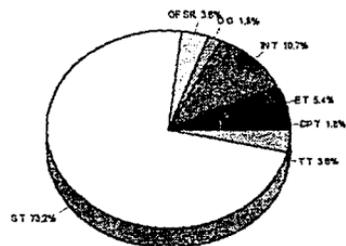
**Positiva-Trabaja), E-T (Elogia-Trabaja), IA-SI (Instrucción Alfa-Sigue Instrucción).**

En la Pareja No.7 (ver figura 23) el estilo de interacción que predomina es T-T (Trabaja-Trabaja) con una frecuencia de 85 y un porcentaje de 50.53, en segundo lugar IN-T (Instiga-Trabaja) con una frecuencia de 23 y un porcentaje de 24.21. Otros patrones de interacción que se mantienen son: S-T (Supervisa-Trabaja), OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación), E-T (Elogia-Trabaja), CP-T (Corrección Positiva-Trabaja).

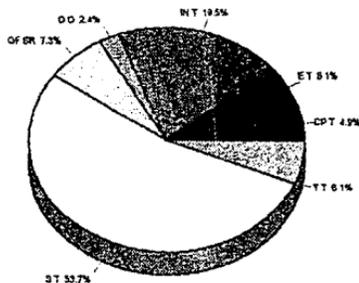
## Figura 22 Porcentajes de los Estilos de Interacción de las Parejas 2, 3 y 4 en la Fase de Mantenimiento



Pareja 2



Pareja 3

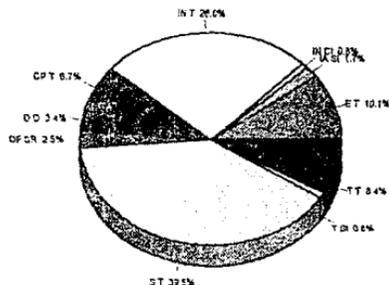


Pareja 4

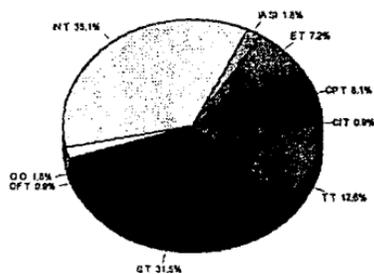
T T  
E T  
DT  
IA  
S T  
OF DR  
CPT  
O O

Trabajo-Trabajo  
Elogio-Trabajo  
Instituto-Trabajo  
Instrucción Alia-Sigue Instrucción  
Supervisa-Trabajo  
Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación  
Corrección Positiva-Trabajo  
Otras-Otras

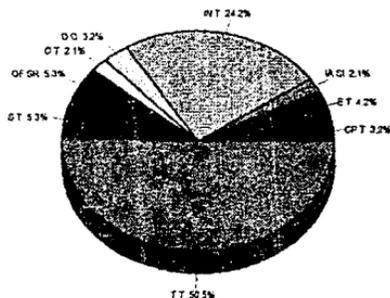
# Figura 23 Porcentajes de los Estilos de Interacción de las Parejas 5, 6 y 7 en la Fase de Mantenimiento



Pareja 5



Pareja 6



Pareja 7

T T	Trabaja-Trabaja
E T	Elogio-Trabaja
IN T	Inteligia-Trabaja
IA SI	Instrucción Alfa-Sigue Instruccion
S T	Supervisa-Trabaja
OF GR	Ofrese Retroalimentación-Solicita Retroalimentación
CP T	Corrección Positiva-Trabaja
CI T	Corrección Inapropada-Trabaja
O O	Otras-Otras
OFT	Ofrese Retroalimentación -Trabaja
IN CI	Inteligia -Conducta Inadecuada
O T	Otras -Trabaja

## RESULTADOS DE LA APLICACION DE LA ESCALA DE AMBIENTE SOCIAL FAMILIAR (FES)

La Escala de Ambiente Social Familiar se empleó como medida colateral para evaluar el ambiente social de cada familia, antes (pre) y después (post) del tratamiento. De acuerdo a que, en el programa de Capacitación se trabajó con sólo dos de las dimensiones (la de Relaciones y la de Mantenimiento del Sistema) del FES, se reportan los resultados únicamente de éstas (ver figura 24).

En la Dimensión de Relaciones en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 1 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Cohesión* en el Pre su puntaje es 3 y en Post se eleva a 9; en cuanto a la subescala de *Expresividad* el puntaje Pre es 2 y en Post se eleva a 3 y en *Conflicto* el Pre tiene un puntaje de 8 y en Post desciende a 4.

En la Dimensión de Mantenimiento del Sistema en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 1 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Organización* tiene un puntaje Pre y Post igual a 3 y por último en la subescala de *Control* su puntaje Pre es 4 y el Post se eleva a 5.

En la Dimensión de Relaciones en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 2 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Cohesión* en el Pre su puntaje es 9 y en Post bajó a 8; en cuanto a la subescala de *Expresividad* el puntaje Pre y Post se mantiene en 8 y en *Conflicto* el Pre tiene un puntaje de 2 y el Post desciende a 0.

En la Dimensión de Mantenimiento del Sistema en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 2 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Organización* tiene un puntaje en Pre de 5 y en Post se eleva a 8 y por último en la subescala de *Control* su puntaje Pre y Post es de 3.

En la Dimensión de Relaciones en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 3 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Cohesión* en el Pre su puntaje es 8 y en Post desciende a 7; en cuanto a la subescala de *Expresividad* el puntaje Pre y Post es 8 y en *Conflicto* el Pre tiene un puntaje de 3 y el Post desciende a 1.

En la Dimensión de Mantenimiento del Sistema en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 3 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Organización* tiene un puntaje Pre de 8 y en Post desciende a 6 y por último en la subescala de *Control* su puntaje Pre es 6 y el Post desciende a 4.

En la Dimensión de Relaciones en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 4 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Cohesión* en el Pre su puntaje es 8 y en Post desciende a 7; en cuanto a la subescala de *Expresividad* el puntaje Pre y Post es 8 y en *Conflicto* el Pre tiene un puntaje de 3 y el Post de 1.

En la Dimensión de Mantenimiento del Sistema en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 4 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Organización* tiene un puntaje Pre de 8 y en Post desciende a 6 y por último en la subescala de *Control* su puntaje Pre es 6 y en el Post baja a 4.

En la Dimensión de Relaciones en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 5 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Cohesión* en el Pre su puntaje es 5 y en Post desciende a 4; en cuanto a la subescala de *Expresividad* el puntaje Pre es 4 y en el Post se eleva a 9 y en *Conflicto* el Pre tiene un puntaje de 5 y el Post de 8.

En la Dimensión de Mantenimiento del Sistema en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 5 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Organización* tiene un puntaje Pre de 6 y en Post se eleva a 8 y por último en la subescala de *Control* su puntaje Pre es 4 y el Post desciende a 1.

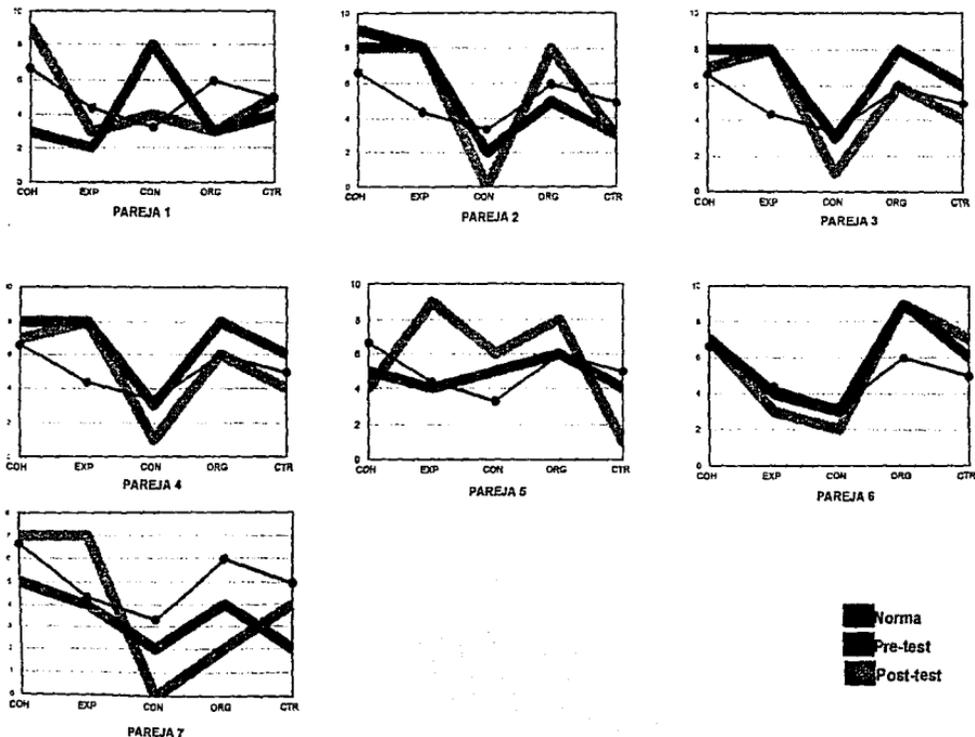
En la Dimensión de Relaciones en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 6 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Cohesión* en Pre y en Post es 7; en cuanto a la subescala de *Expresividad* el puntaje Pre es 4 y en Post baja a 3 y en *Conflicto* el Pre tiene un puntaje de 3 y el Post desciende a 2.

En la Dimensión de Mantenimiento del Sistema en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 6 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Organización* tiene un puntaje en Pre y en Post de 9 y por último en la subescala de *Control* su puntaje Pre es 6 y el Post se eleva a 7.

En la Dimensión de Relaciones en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 7 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Cohesión* en el Pre su puntaje es 5 y en Post se eleva a 7; en cuanto a la subescala de *Expresividad* el puntaje Pre es 4 y en Post se eleva a 7 y en *Conflicto* el Pre tiene un puntaje de 2 y en Post desciende a 0.

En la Dimensión de Mantenimiento del Sistema en Pre-test y en Post-test de la Pareja No. 7 se observan en sus respectivas subescalas los siguientes puntajes: en *Organización* tiene un puntaje Pre de 4 y en Post desciende a 2 y por último en la subescala de *Control* su puntaje Pre es 2 y el Post se eleva a 4.

**Figura 24 Puntajes Pre-test y Post-test de las Parejas en las Dimensiones de Relaciones y la del Mantenimiento del Sistema de la Escala de Ambiente Social Familiar**



## RESULTADOS DE LA APLICACION DE LA ESCALA DEL INDICE DE ESTRES DEL PADRE (IEP)

La Escala del Índice de Estrés del Padre (IEP) se empleó como otra medida colateral, arrojando los siguientes datos en las 7 parejas que participaron en el presente estudio. Es importante señalar, que debido a que esta escala no está estandarizada, se deben tomar los datos con cierta prudencia. En la Capacitación no se trabajaron con todas las subescalas del estrés por lo tanto sólo se mencionan aquellas donde se dió intervención.

Todas las parejas obtuvieron en Pre-test un puntaje total igual o mayor a 251 que se sitúa arriba del percentil 80, lo cual indicó que el estrés era alto en estas familias y que necesitaban intervención profesional (ver figura 25).

Debido a que la escala se divide en dos dimensiones; la del niño y la del padre, se observó que en el pre-test en la Dimensión del Niño las parejas obtuvieron puntuaciones mayores a 127 que se sitúan arriba del percentil 80 lo que indica que estos niños mostraron cualidades que dificultaban el rol de crianza a los padres (ver figura 25a).

La percepción que las madres tuvieron de sus hijos en relación con cada subescala es la siguiente:  
*Adaptabilidad:* Las parejas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 se sitúan arriba del percentil 80 en Pre-test en esta característica. Esto indica que los niños no pudieron adaptarse a cambios en el ambiente físico y social; y ésto dificulta las tareas maternas. Se presentan cambios en esta característica en las parejas 3, 4, 5, 6 y 7 en las que desciende el puntaje.

*Aceptabilidad:* Esta característica se presenta con un puntaje alto en Pre-test en las parejas 1, 3, 4, 5, 6 y 7 es decir las características físicas, intelectuales y emocionales del niño no cubrieron las expectativas de sus padres, por lo que rechazaban al niño en su relación. Se observan cambios en Post-test en las parejas 5 y 7 desciende su puntaje.

*Demanda del Niño:* Todas las parejas en Pre-test obtuvieron un puntaje alto en esta característica lo que indicó que hay problemas, ya que el niño fué muy demandante hacia los padres de diversas formas: llorando, colgándose de ellos, etc. Se muestran cambios en las parejas 2, 3, 4, 5 y 6.

*Humor:* Esta característica se presenta en Pre-test en todas las parejas con un puntaje que se encuentra por arriba (percentil 80) lo cual se asocia con una percepción de las madres hacia sus hijos tristes, deprimidos, infelices y que frecuentemente lloraban. Se presentan cambios en las parejas 2, 5, 6 y 7 en las que desciende su puntaje.

*Distractividad:* Las parejas 1, 2, 3, 4, 6 y 7 tuvieron puntajes que se encontraron por arriba del percentil 80 en Pre-test, es decir las madres perciben a los niños como distraídos, que prestaban poca atención y que tenían dificultades en el área académica. Se observan cambios en Post-test para las parejas 1, 3, 4, 6 y 7 que desciende su puntaje.

*Reforzamiento a los Padres:* En las parejas 1, 2, 3, 4 y 6 se obtuvieron puntajes que se encuentran

por arriba del percentil 80 en Pre-test es decir los padres no percibían a su hijo como una fuente de reforzamiento positivo. Las interacciones padre-hijo no producían buenos sentimientos e incluso los padres pudieron sentirse rechazados. En las parejas 1, 2, 3, 4 y 6 en Post-test desciende el puntaje.

Los puntajes de las subescalas que se encuentran por arriba del percentil 80 en el Pre-test de la **Dimensión del Niño** indican que las madres perciben a sus hijos florones, tristes, deprimidos, distraídos y por lo tanto éstos no cubren sus expectativas físicas, intelectuales y emocionales.

En cuanto a la **Dimensión del Padre** en Pre-test las parejas 1, 3, 4 y 6 obtuvieron puntajes que se encuentran por arriba del percentil 80, esto indicó que las fuentes de estrés y disfunción potencial del sistema padre-hijo, pudieron estar relacionadas a las características del padre (ver figura 25b).

En relación a las subescalas de los padres se observó que:

**Apego:** Las parejas 3, 4 y 6 obtuvieron un puntaje alto en Pre-test lo que indica que: 1) el padre no siente cercanía emocional con el niño e 2) Inhabilidad real o percibida del padre para captar adecuadamente y entender los sentimientos y las necesidades de éste. Se observan cambios en las parejas 3 y 4 en las que desciende su puntaje.

**Restricción al Rol:** En las parejas 1, 3, 4 y 6 se obtuvieron puntajes altos en el Pre-test es decir las madres parecen estar dominadas por las demandas y necesidades del niño. Se observan cambios para las parejas 1, 3, 4 y 6 descendiendo su puntaje.

**Competencia:** Las parejas 1, 3, 4, 6 y 7 obtuvieron puntajes altos en Pre-test lo que indica que las madres no poseen habilidades necesarias para la crianza, por lo que llegaban a percibir poco reforzante su rol de padres. Se dan cambios en las parejas 1, 6 y 7 que desciende su puntaje.

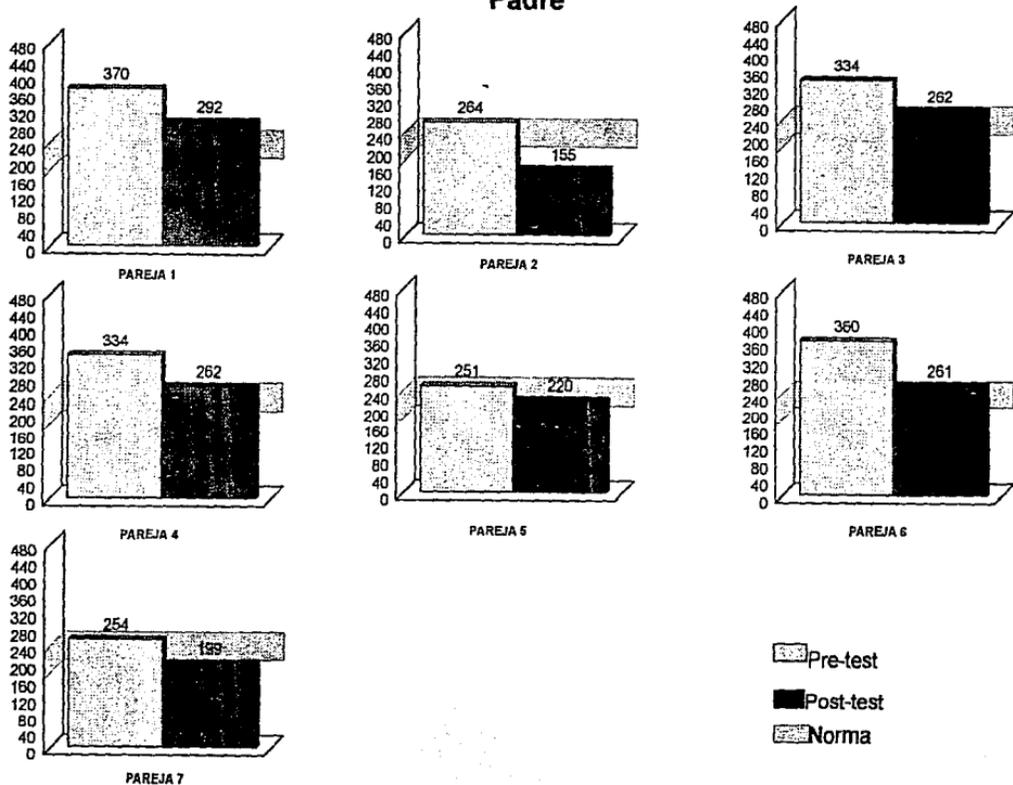
Los puntajes que se encontraron por arriba del percentil 80, en las subescalas de Pre-test de la **Dimensión del Padre** indicaron que las madres presentaban culpa y sentimiento de tristeza y sentían que su vida estaba controlada y dominada por las demandas del niño (*Restricción al Rol*).

El tratamiento tuvo mayor incidencia en la **Dimensión del Niño** en Post-test en las siguientes subescalas: *Demanda del niño, Aceptabilidad, Adaptabilidad, Humor, Distractividad y Reforzamiento a Padres*. Es decir las madres percibían a su hijo al término del tratamiento como un niño activo, feliz que se adaptaba a cambios tanto físicos como sociales y que se encontraba interesado en las actividades concentrándose en ellas. Por lo tanto el niño cubrió las expectativas que su madre tenía de él.

El tratamiento tuvo mayor incidencia en la **Dimensión del Padre** en la siguiente subescala en el Post-test: *Restricción al Rol*. Las madres una vez concluido el tratamiento se encontraron satisfechas consigo mismas al cumplir con su rol, debido a que captaron adecuadamente los sentimientos y

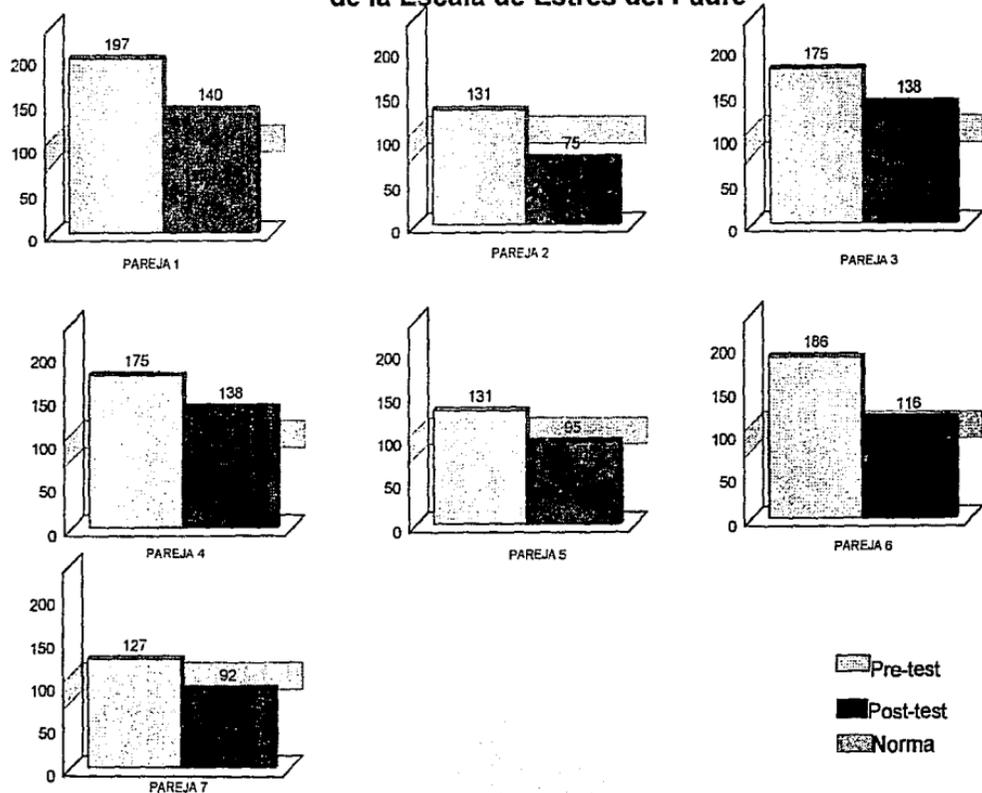
necesidades de su hijo es decir, la conducta de éste la ven más objetivamente. Por lo tanto, con el programa se dieron patrones de interacción cálidos en la relación padre-hijo lo cual les permitió gozar de su rol como padres decrementando su estrés. En el Post-test se observan cambios en el puntaje total del Padre en las parejas 3, 4 y 6 que desciende su puntaje.

**Figura 25 Puntajes totales de las Parejas obtenidos en la Escala de Estrés Del Padre**



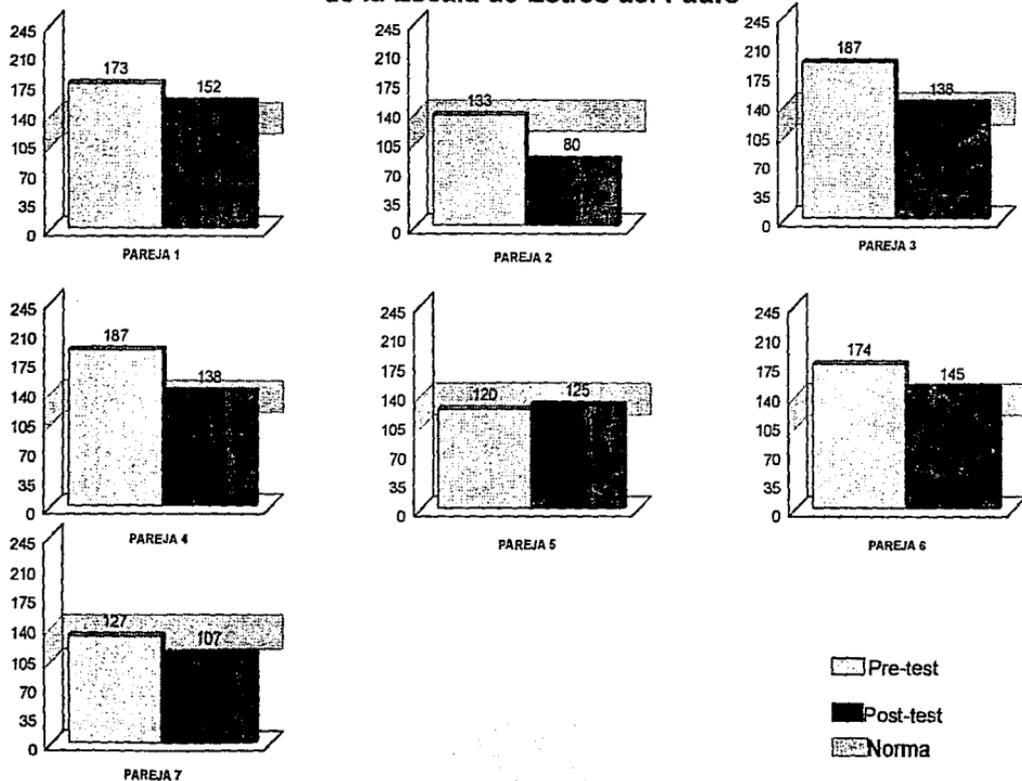
Puntaje crudo del Pre-test y Post-test de las 7 parejas incluidas en el estudio con relación al Estrés Total de la Escala de Estrés del Padre

**Figura 25a Puntajes Pre-test y Post-test de las Parejas en la Dimensión del Niño de la Escala de Estrés del Padre**



Puntaje crudo del Pre-test y Post-test de las 7 parejas incluidas en el estudio con relación a la Dimensión del Niño del Estrés del Padre

**Figura 25b Puntajes Pre-test y Post-test de las Parejas en la Dimensión del Padre de la Escala de Estrés del Padre**



Puntaje crudo del Pre-test y Post-test de las 7 parejas incluidas en el estudio con relación a la Dimensión del Padre del Estrés del Padre

## RESULTADOS DE LA APLICACION DEL CUESTIONARIO DE SATISFACCION DE LOS PADRES AL CONCLUIR EL TRATAMIENTO

Al concluir el tratamiento, se les aplicó a las madres que participaron en el presente estudio un Cuestionario de Satisfacción de los Padres del cual se obtuvo la siguiente información:

En cuanto a las áreas de Validación tenemos: 1) *Procedimiento*, 2) *Metas*, 3) *Resultados* y 4) *Terapeuta*.

En lo que respecta al *Procedimiento* el 67.35% de las madres reportaron que es un excelente programa, el 30.61% opinan que es un buen programa y el 2.04% de las madres que fué satisfactorio.

En el área de *Metas* se encontró que el 100% de las madres estuvieron de acuerdo con las metas que se cubrieron al concluir el programa.

En lo que se refiere a *Resultados* tenemos: a) *Cambios en la Conducta* y b) *Habilidades de los padres*. El 64.28% de las madres reportan que definitivamente hubo cambios de conductas inadecuadas de sus hijos a conductas adecuadas, el 35.71% opinaron que probablemente se dieron algunos cambios en las conductas inadecuadas. Las madres reportaron cambios positivos en las siguientes conductas las cuales decrecieron o ya no son más un problema: dormirse temprano, levantarse temprano de buen humor, prepararse para ir a la escuela, distracción en clases (platicar y pararse), cuidado de sus útiles escolares, tareas de la escuela, independencia en la realización de actividades escolares, organización de su recámara (guardar los juguetes en su lugar, poner la ropa sucia en el cesto), ayudar en el aseo de la casa, aseo personal, aseo del sanitario después de utilizarlo, imitabilidad en el niño, pelearse entre hermanos, llorar por todo, dejarlo solo en casa por algún tiempo, obedecer las instrucciones que se le dan, comportarse adecuadamente en escenarios fuera del hogar, tomar cosas ajenas.

El 50% de las madres opinan que definitivamente se sienten capaces de aplicar las habilidades aprendidas en el transcurso del programa y el otro 50% mencionan que probablemente se sienten capaces de aplicar algunas habilidades aprendidas. Las madres citan algunos cambios ocurridos como resultado de la aplicación del programa: aprender a dar instrucciones claras y precisas, obteniendo su atención antes de dar dichas instrucciones, dar un tiempo al niño para que el ejecute la instrucción, aprender a elogiar al niño, aprender a comunicarme con mis hijos cuando tenemos un problema poniendo en practica la solución de problemas, informar a mi esposo sobre el tratamiento y de esta manera motivarlo a cambiar con sus hijos mejorando su relación padre-hijo.

Por último, en el área del *Terapeuta* el 100% de las madres opinan que fué capaz de capacitarlas adecuadamente en las habilidades enseñadas durante el programa.

## RESULTADOS DE LA APLICACION DEL CUESTIONARIO DE DATOS DE SATISFACCION DE LOS PADRES EN LA FASE DE MANTENIMIENTO

La fase de mantenimiento se realizó dos meses después de concluir el tratamiento y se aplicó el Instrumento de Datos de Satisfacción de los Padres.

En cuanto a las áreas de validación en esta fase, tenemos: 1) *Procedimiento* 2) *Resultados* y 3) *Terapeuta*.

En el área del *Procedimiento*, el 66.66% de las madres opinan que el tratamiento fué muy apropiado para la problemática de sus hijos. El 33.33% opinan que el tratamiento fué el apropiado.

En el área de *Resultados*: a) *Cambios de Conducta*: el 33.33% de las madres opinan que las conductas mejoraron excelentemente, el 33.33% opinan que mejoraron, el 27.77% perciben que hubo poca mejoría y el 5.55% se encontró indeciso en su percepción sobre si hubo cambios de conducta; y b) *Habilidades del Padre*: el 16.66% de las madres opinan que están muy seguras de saber manejar los problemas de conducta actuales en casa, el 49.99% están seguras de poderlos manejar, el 24.99% opinan que están algo seguras de manejar los problemas y el 8.33% opinan que están indecisos en saber manejar los problemas de conducta que se presentan.

En lo que respecta, al área del *Terapeuta*, el 83.33% de las madres perciben a éste en cuanto al programa de tratamiento como extremadamente servicial y el 16.66% de las madres opinan que fué servicial.

## DISCUSION

En este apartado se analizan los datos obtenidos en el presente trabajo de la siguiente manera: en primer lugar se resaltan los datos que se observan en las tablas 1 y 2, así como los cambios que se presentaron en las fases de *Línea Base A*, *Línea Base A'* y en *Mantenimiento*. En segundo lugar, se analizan los tres tipos de actividades: *Académica*, *Recreativa-Individual* y *Recreativa-Conjunta*. En tercer lugar, las escalas: *FES* e *IEP* como medidas colaterales. Y por último, los *Cuestionarios de Validación Social* aplicados en las fases de *Línea Base A'* y de *Mantenimiento*.

Para estimar globalmente los patrones de interacción en cada una de las actividades que se trabajó se realizó (Patrón de Interacción  $E(7) = 700\%$ ) la sumatoria de las frecuencias de los patrones de interacción en cada actividad de todas las parejas y después se sacó el porcentaje correspondiente a cada patrón de interacción. De acuerdo a tal cálculo se obtuvieron los datos que se muestran en la Tabla 1 observándose en la *Línea Base A* que se manifiestan por parte de las madres una serie de estilos de interacción positivos los cuales se refinaron durante la capacitación y los resultantes se observan en la *Línea Base A'*. También para estimar globalmente como se modificaron los patrones de interacción se hizo un cálculo del porcentaje de conductas apropiadas v.s. conductas inapropiadas, se sumaron todas las frecuencias de cada patrón de interacción de todas las parejas en la fase de *Línea Base A* y en la Fase de *Línea Base A'* y después se sacó el porcentaje. Estos datos se muestran en la Tabla 2 donde se observan los estilos de interacción tanto positivos como negativos que se presentaron en las fases de *Línea Base A* y en la *Línea Base A'*; mostrándose los estilos negativos que fueron modificados.

Durante la *Línea Base A* se observan en la interacción madre-hijo ciertas conductas negativas que presenta la madre, como son: que la madre correjía al niño de una forma inadecuada mediante adjetivos (que no sabes, eres un burro, menso, etc.) gritos y/o reproches; la madre daba instrucciones vagas (pocas claras) al niño para que realizara cierta actividad; también la madre ignoraba al niño cuando éste le hacía una pregunta respecto a la tarea que realizaba. Por parte del niño, la conducta negativa que se presenta en esta fase es que el niño se queja, grita, llora o se rehusa a realizar alguna instrucción que le haya pedido la madre o bien algún trabajo; cabe señalar que en las parejas No.5 y No.6 en las que se presenta esta conducta en el niño tenían además problemas de aprendizaje y problemas de lenguaje respectivamente. Esto es importante, puesto que la interacción entre la pareja se veía afectada al momento de realizar las situaciones semiestructuradas; ésto se presentaba con mayor frecuencia en las actividades académicas en donde se requiere que el niño preste atención, maneje ciertos conocimientos sobre la situación que está planteada. Es decir, no hay una estructura clara en el comportamiento de la madre para dirigir al niño en lo que tiene que hacer y además esta situación promueve la ocurrencia de comportamientos inadecuados en el niño.

En la fase de *Línea Base A'* se observan modificaciones en cuanto a los estilos de interacción inadecuados que se presentaron en la fase de Línea Base A, observándose en la madre: que daba las instrucciones de una forma clara y precisa y esperaba durante cierto tiempo para que el niño respondiera, también corregía al niño con un tono de voz normal y diciéndole específicamente cual era el error que estaba cometiendo y posteriormente la madre ponía en práctica el empleo de la sugerencia instigando al niño física o verbalmente, proporcionándole posibles alternativas para realizar la tarea y por último retroalimentaba a su hijo en el trabajo que realizaba. Ante tales conductas de la madre, el niño sigue las instrucciones y trabaja en las actividades que se le piden. Algunas conductas de la madre que se incrementaron en esta fase, son: instigar al niño para que realice la actividad que se le pide, así como elogiarlo cuando se comporta de una manera adecuada. Además se mantienen ciertos estilos de interacción positiva en las parejas que se presentaban eventualmente en la fase de Línea Base A; esto se debe, a que a través del tratamiento se reforzaron estos estilos de interacción: supervisar el trabajo de su hijo, trabajar en conjunto con el niño en algunas actividades. En la fase de *Mantenimiento* ya no se observan las conductas negativas que la madre presentó en la fase de Línea base A. Es importante señalar que en esta fase, en la interacción madre-hijo se muestran los estilos de interacción que se trabajaron durante la fase de tratamiento (dar una instrucción clara y precisa, supervisar el trabajo que está realizando el niño, instigar para que el niño realice la actividad, retroalimentar al niño sobre el trabajo que realizó, corregir de una forma positiva indicándole al niño donde está cometiendo el error con un tono de voz normal y elogiar el buen comportamiento del niño); estas conductas se mantuvieron constantes en las 6 parejas, lográndose una interacción más adecuada madre-hijo. Un dato importante es que la pareja 2 presenta los mismos estilos de interacción que el resto de las parejas, siendo que la videograbación en esta fase se llevó a cabo en su casa. Por lo tanto se puede decir, que las madres continúan aplicando las habilidades aprendidas en el programa de tratamiento tanto en la clínica como en la casa.

Una característica en este estudio fue el diseño de tres tipos de situaciones semiestructuradas (Actividades: Académica, Recreativa-Individual y Recreativa Conjunta) que se manejan con la finalidad tener una visión más representativa de las interacciones que se dan en las parejas madre-hijo en su vida cotidiana y no sólo restringirlas a una situación de juego. Los resultados en cada una de estas situaciones ejemplifican una modificación significativa en la interacción:

En la *Actividad Académica* en la fase de *Línea Base A* se observó que el estilo de interacción predominante fue S-T (Supervisa-Trabaja), sin embargo esta supervisión no repercutía en la eficiencia del niño en la tarea pues se combinaban conductas como: interrumpir o regañarlo aún por eventos diferentes a la tarea mientras trabajaba el niño. Un segundo estilo de interacción fue IN-T (Instiga-Trabaja) que se presentó en 6 de las 7 parejas (excepto en la pareja 5). Además, las madres empleaban conductas negativas, tales como: ignorar al niño cuando éste hacía preguntas o tenía

dudas, dar instrucciones ambiguas y corregir Inadecuadamente al niño. En las parejas 5 y 6 además de presentar problemas de conducta, se detectó en ambas, problemas de aprendizaje; la pareja 6 tenía también problemas de hipoacucia. A través de este tipo de actividad análoga que se realizó con las parejas se encontró que estos niños realizaban las actividades académicas correspondientes a su edad con dificultad. Esta información es importante ya que, nos refleja niños con necesidades educativas especiales a los cuales se les canalizó al Instituto de la Comunicación Humana. Teniendo en cuenta este factor, se observaron ciertos estilos de Interacción: para la pareja 5, T-T (Trabaja-Trabaja) y CI-CI (Corrección Inadecuada-Conducta Inadecuada); es decir en esta pareja se dió la cooperación madre-hija al trabajar en la realización de la tarea presentándose conductas negativas por parte de la madre, ésta corregía al niño mediante adjetivos, gritos, etc., como respuesta el niño lloraba y se rehusaba a hacer la tarea. Esta situación la madre la reportó como muy estresante, mientras que el niño indicó que se sentía incapaz de realizar la actividad. Para la pareja 6, IN-T (Instiga-Trabaja) y T-T (Trabaja-Trabaja), la situación fué que la madre sugiere a la niña alternativas para solucionar las tareas preestablecidas presentándose también la cooperación de madre-hija para realizar la actividad. En este contexto, las interacciones positivas que se dieron eran tan escasas que no afectaban el comportamiento del niño.

En resumen, en la *Actividad Académica* el estilo de interacción predominante con las parejas que presentan únicamente problemas de conducta es S-T (Supervisa-Trabaja) y el siguiente es IN-T (Instiga-Trabaja). La Interacción de las parejas en la fase de línea base A está contrada en supervisar y sugerir así como emplear instrucciones ambiguas, corregir Inadecuadamente y/o Ignorar al niño cuando éste necesitaba retroalimentación. En la fase de línea base A' los patrones de Interacción se mantienen pero se han modificado las conductas negativas de la madre por conductas como: corregir adecuadamente y elogiar el buen comportamiento del niño.

En la *Actividad Académica en la fase de Línea Base A'* se observaron cambios en los estilos de Interacción de las parejas 5 Y 6; en ambas se observó que los estilos de interacción que predominaron son: IN-T (Instiga-Trabaja) y S-T (Supervisa-Trabaja) lo cual indica que las madres modificaron sus estilos de interacción debido a que la intervención proporcionada a cada pareja se daba de acuerdo a las necesidades específicas de cada niño, por lo que algunos necesitaron más apoyo para resolver las actividades académicas, debido a que es necesario en este tipo de actividades que los niños manejen cierta información y presten atención para realizar adecuadamente la tarea. Por lo tanto, las madres desempeñaban un papel más adecuado en la interacción cuando sugerían instigando al niño constantemente en el trabajo que éste realizaba; como consecuencia el niño se dedicaba a trabajar sin presentar conductas inadecuadas.

En la *Actividad Recreativa Individual en la fase de Línea Base A* se observa que el estilo de interacción

predominante es S-T (Supervisa-Trabaja), lo que indica aún cuando está disponible la posibilidad de que la madre se integre a participar con el niño en la tarea recreativa, ésta solo supervisa la tarea que el niño realiza pero interactúa a un nivel muy bajo. En todas las parejas se presentan conductas inadecuadas de la madre tales como: dar instrucciones ambiguas, corregir inadecuadamente e ignorar al niño cuando éste solicita apoyo mediante preguntas, dudas, etc.

En la *Actividad Recreativa Individual en la fase de Línea Base A* se observa que el estilo de interacción que se mantiene es S-T (Supervisa-Trabaja) en todas las parejas. Otros estilos de interacción que se mantienen altos en todas las parejas son: IN-T (Instiga-Trabaja), OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación) y T-T (Trabaja-Trabaja); esto puede explicarse a que debido a que esta la pauta abierta para que la madre participara más activamente supervisando, sugiriendo, ofreciendo retroalimentación cuando el niño la solicitaba e involucrándose en la realización de la tarea. Es importante mencionar que en esta fase, en este tipo de actividad las madres ya no presentan conductas negativas; al estar en una situación de juego se centraron más en pasar un rato agradable junto con su hijo. En contraste en la Línea Base A, la madre se centra principalmente en supervisar el trabajo del niño(a) y rara vez se llegan a presentar otros estilos como: dar sugerencias al niño, trabajar conjuntamente pero sí llega a sustituir la madre a la niña en la actividad hasta el punto de ignorar su hija (pareja 6). En la fase de Línea Base A' el patrón que sigue predominando es S-T (Supervisa-Trabaja) alternándose con otros estilos de interacción: IN-T (Instiga-Trabaja), T-T (Trabaja-Trabaja), OF-SR (Ofrece Retroalimentación-Solicita Retroalimentación), etc., que hacen que se presente una interacción madre-hija más adecuada, al emplear las madres ciertas conductas como: retroalimentar al niño por su trabajo, elogiar, etc. Con estas conductas por parte de la madre, ésta logra que el niño pase un rato agradable y divertido, jugando.

En la *Actividad Recreativa Conjunta en la fase de Línea Base A* se observa que el estilo de interacción predominante es T-T (Trabaja-Trabaja) en todas las parejas, siendo en la pareja 1 y 2 el único estilo de interacción. En las parejas 3, 4, 5 y 6 se muestra como segundo estilo de interacción S-T (Supervisa-Trabaja) y en las parejas 4 y 6 se observa un tercer estilo de interacción IN-T (Instiga-Trabaja). En la pareja 7 como segundo estilo de interacción es IG-T (Ignora-Trabaja), es decir la madre no prestó atención al niño cuando éste hizo alguna pregunta. Por lo tanto, se puede decir que las parejas 1 y 2 se dedicaron a estar involucrados madre-hijo en la realización de la actividad. En las parejas 3, 4, 5 y 6 además de estar trabajando en la tarea, la madre supervisa el trabajo del niño y en la pareja 4 y 6 emplean además la sugerencia para apoyar al niño al realizar la actividad. En las parejas 2, 4, 5, 6 y 7 se presentan además conductas negativas de la madre, ignorar al niño cuando éste solicita retroalimentación para poder realizar la actividad, emplear instrucciones poco claras y corregir por medio de adjetivos, gritando, etc.

En la *Actividad Recreativa Conjunta* en la fase de *Línea Base A'* el estilo de Interacción que se presenta en las parejas 1, 3, 4, 5, 6 y 7 es T-T (Trabaja-Trabaja), lo que indica que la madre y el niño permanecieron trabajando conjuntamente en la actividad. Un segundo estilo de las parejas 1, 3, 4 y 5 fué S-T (Supervisa-Trabaja) es decir la madre también supervisa el trabajo del niño. En la pareja 2 los estilos de Interacción predominantes que se presentaron son S-T (Supervisa-Trabaja), T-T (Trabaja-Trabaja) e IN-T (Instiga-Trabaja) es decir la madre ha aprendido a supervisar el trabajo del niño además de que trabaja con él en la realización de la actividad e Instiga al niño. En la pareja 7 se presenta un segundo estilo de Interacción que es IN-T (Instiga-Trabaja). En las parejas 3, 4, 5 y 6 se modifican en esta fase las instrucciones betas por las alfas, la conducta de Ignorar de la madre se modifica por la conducta de ofrecer retroalimentación y además la madre elogia al niño por realizar adecuadamente la tarea.

En resumen en la *Actividad Recreativa Conjunta* en la fase de *Línea Base A* el estilo de Interacción que predomina es T-T (Trabaja-Trabaja), lo que supone que madre-hijo (a) se pasan el mayor tiempo involucrados en la realización de la tarea, en algunas parejas rara vez se observan S-T (Supervisa-Trabaja) e IN-T (Instiga-Trabaja) lo cual indica que además supervisan e instigan el trabajo del niño y utilizan conductas negativas para dirigir y/o corregir al niño. En la fase de *Línea Base A'* se mantienen los siguientes estilos de Interacción: T-T (Trabaja-Trabaja), S-T (Supervisa-Trabaja) e IN-T (Instiga-Trabaja), pero aquí ya se han modificado las conductas negativas de la madre, puesto que ya emplea instrucciones claras y precisas, ofrece retroalimentación al trabajo que realiza el niño cuando éste se la solicita y elogia el buen desempeño del niño en la actividad.

En lo que respecta a las medidas colaterales que fueron las *Escalas: de Ambiente Familiar y Estrés del Padre*, se observó que la primer escala muestra cambios en la subescala de Conflicto para casi todas las parejas, excepto la pareja 5 lo que se puede atribuir a que en el momento de la aplicación la madre reportaba una situación problemática con su esposo en donde incluso se iba a llegar hasta el divorcio. En esta subescala todas las parejas antes de la intervención mostraron un puntaje alto y después del tratamiento el conflicto disminuyó es decir las madres percibían a los miembros de su familia con menor angustia, agresión y conflicto. El tratamiento tuvo mayor impacto en la Dimensión del Niño, es decir la percepción de la madre con respecto a su hijo (a) se modificó ya que la madre dejó de ver a su hijo como fuente de estrés en la relación; después del tratamiento la madre lo percibía como un niño que ponía atención, que era feliz, activo y capaz de adaptarse a los cambios. En la Dimensión del Padre también se presentan cambios en algunas subescalas. En resumen las madres a través del tratamiento conocieron y aceptaron las cualidades de su hijo (a) y lograron evaluar su comportamiento de una manera más objetiva. También lograron manejar habilidades que les ayudaron a dirigir el comportamiento de su hijo (a) y así sentirse bien al interactuar con él.

De acuerdo a los datos obtenidos de las medidas colaterales se observó que el IEP fué más sensible a los cambios obtenidos después de la Intervención que el FES.

Los resultados del Cuestionario de Satisfacción de los Padres indican que el procedimiento y técnicas empleadas fueron satisfactorias para las madres con las que se trabajó, y que si hubo cambios especialmente en que las madres aprendieron a dar instrucciones de una forma clara y precisa, a supervisar el trabajo de su hijo, a corregir de una forma adecuada, a retroalimentar al niño acerca de la actividad que realizaba y a elogiar su buen comportamiento. Esto se ratifica con el Cuestionario de Datos de Satisfacción de los Padres aplicado en la fase de Mantenimiento en donde las madres siguen percibiendo adecuadamente el programa en general.

Los datos obtenidos através del análisis de interacción, de las medidas colaterales y de los cuestionarios de validación muestran que las madres que participaron en este trabajo aprendieron a manejar ciertos comportamientos los cuales les permitieron mejorar su interacción con sus hijos y de esta manera se comprueba que las madres son agentes de cambios activos en la conducta problemática de sus hijos (Graziano y Diamant, D., 1992).

## CONCLUSIONES

La Capacitación a Padres es un tema de investigación que actualmente continúa desarrollándose con la finalidad de evaluar si esta forma de intervención es adecuada para modificar comportamientos en la pareja (madre-hijo). La presente investigación se enfocó a evaluar esta forma de trabajo mostrando que la Capacitación a Padres es efectivamente una forma adecuada para intervenir con niños con problemas de conducta. Estos datos confirman los hallazgos obtenidos en varias investigaciones como son las de Nay (1981), Dangel y Polster (1984), etc.

Se sugiere emplear la misma metodología de evaluación para lograr tener datos confiables que permitan el enriquecimiento en esta área que es la Capacitación a Padres para obtener cada vez más información que lleve a comprender la compleja interacción padre-hijo. En este estudio se empleó un registro de 10" por lo que se perdieron datos valiosos de las interacciones puesto que algunas de éstas cambiaban en menos de 10" como consecuencia se recomienda utilizar un registro de 5" con la finalidad de que no se pierdan interacciones importantes en la relación padre-hijo.

Los datos obtenidos en este estudio demuestran que la Intervención Conductual es una forma eficaz de trabajo en comparación con otras, ya que el enseñar a los padres a definir, evaluar y ponderar de una manera sistemática los comportamientos de sus hijos repercutió en modificar y mantener los comportamientos enseñados en el tratamiento a lo largo del tiempo. Esto comprueba los resultados del trabajo de McMahon y Forehand (1984), etc.

También cabe resaltar, que este estudio permitió corroborar la premisa de la Interacción Social que señala que existe una bidireccionalidad entre la persona y el medio ambiente puesto que al modificar la conducta de la madre ésta repercutió en su medio ambiente lo cual permitió modificar los estilos de Interacción madre-hijo(a) de cada una de las parejas lográndose mejorar la relación con el hijo(a) siendo ésta más positiva y adecuada. Tal y como Graziano y Diamant (1992) plantean, capacitar a las madres en el manejo de problemas de conducta resulta efectivo pues éstas contribuyen el ambiente de crianza de sus hijos y ellas son las que funcionan como agentes de cambio de éstos.

La Validación Social que Wolf (1978) propone, es importante ya que en el presente estudio, a través de ésta se demostró que la naturaleza de las metas y los cambios alcanzados en el tratamiento estuvieron acordes con los esperados por las madres.

Este estudio demuestra que las situaciones análogas son sumamente útiles debido a que son la representación de la realidad de la vida cotidiana de cada pareja. Esto favorece a que se generalicen los comportamientos aprendidos a otras situaciones y en otros escenarios. Como señalan Budd y Fabry

(1984), el empleo de situaciones análogas tiene varias ventajas: a) El tener una estructura va a promover la ocurrencia de interacciones madre-hijo de interés clínico, b) Como las respuestas específicas de padres e hijos pueden ser anticipadas, el terapeuta puede obtener información acerca de conductas que puedan ser relevantes en otros casos, c) Si se tiene una estructura consistente se pueden comparar los datos entre las familias con las que se trabaja y d) El procedimiento de registro puede ser utilizado como: autoregistro por los padres, un medio de capacitación o un medio para obtener datos suplementarios en ambientes adicionales. Como menciona Simpson es importante este tipo de intervención ya que participa el padre y se tiene la ventaja de que éste aplique los procedimientos aprendidos en el programa con sus hijos y así extender el proceso de tratamiento a ambientes naturales cotidianos y por períodos largos de tiempo.

Tomando en cuenta los datos reportados de cada una de las situaciones semiestructuradas se propone que para investigaciones futuras se estudien más detalladamente cada una de las fases. Por problemas diversos no se pudieron obtener tres videograbaciones en la fase de Mantenimiento lo cuál fué una limitación debido a que sólo se grabó una sesión para cada una de las situaciones. Así mismo, se sugiere que se realice un cuestionario para ver las expectativas del niño (a) en cuanto a como percibe a su madre antes y después del tratamiento. También se recomienda que la fase de Mantenimiento se realice 5 meses después del tratamiento y se considere la opción de llevarla a cabo durante este tiempo por medio de vías telefónicas como lo plantean Forehand y Alkenson (citados en McMahon y Forehand, 1984).

A pesar de los logros demostrados hay que considerar que en el presente estudio se trabajó con niños con problemas de conducta que no tenían todas las características señaladas en el apartado de problemas de conducta.

Es importante señalar que para realizar este tipo de estudio se requirió de un gran equipo de trabajo como: cámara de video, televisión, videocassettera, grabadora, computadora e impresora, equipo sofisticado que no es fácilmente accesible. Cuando no se puedan obtener tales aparatos se podrían elaborar listas cotejables que permitieran tener la información de lo que ocurre en la clínica y en la casa en el transcurso de las fases del diseño, y/o utilizar los registros diarios para problemas de casa como registros.

# ANEXO 1

## REGISTRO DE INTERACCION SOCIAL

PACIENTE: \_\_\_\_\_ SESION: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ OBSERVADOR: \_\_\_\_\_

CONDUCTAS DE LA MADRE											CONDUCTAS DEL NIÑO (A)				
E	IN	OF	CP	S	IA	IG	CI	IB	T	O	T	SI	CI	SR	O
E	IN	OF	CP	S	IA	IG	CI	IB	T	O	T	SI	CI	SR	O
E	IN	OF	CP	S	IA	IG	CI	IB	T	O	T	SI	CI	SR	O
E	IN	OF	CP	S	IA	IG	CI	IB	T	O	T	SI	CI	SR	O
E	IN	OF	CP	S	IA	IG	CI	IB	T	O	T	SI	CI	SR	O
E	IN	OF	CP	S	IA	IG	CI	IB	T	O	T	SI	CI	SR	O
E	IN	OF	CP	S	IA	IG	CI	IB	T	O	T	SI	CI	SR	O
E	IN	OF	CP	S	IA	IG	CI	IB	T	O	T	SI	CI	SR	O
E	IN	OF	CP	S	IA	IG	CI	IB	T	O	T	SI	CI	SR	O
E	IN	OF	CP	S	IA	IG	CI	IB	T	O	T	SI	CI	SR	O

## ANEXO 2

### REGISTRO DIARIO PARA PROBLEMAS EN CASA

NOMBRE DEL NIÑO: \_\_\_\_\_

FECHA	QUE PASO ANTES	CONDUCTA	CONSECUENCIAS

QUESTIONARIO DE HABITOS ACADEMICOS Y DE COOPERACION Y CUIDADO PERSONAL.

En la siguiente lista hay una serie de instrucciones que Usted le puede presentar a su hijo diariamente. Por favor marque en el lugar apropiado después de cada instrucción.

CUIDADO DE SU RECAMARA Y UTILES ESCOLARES	OBEDECE	OBEDECE SÓLO SI SE INSISTE	NO OBEDECE	NECESITA AYUDA
1.- Tiende tu cama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Cuelga o guarda tu ropa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Echa la ropa sucia al cesto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Guarda tus libros y cuadernos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Recoge y guarda tus juguetes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ARREGIO PERSONAL				
6.- Métete a bañar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- Ponte ropa limpia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- Péninate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.- Copíllate los dientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.-Lávate las manos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.-Límpiate la cara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COOPERACION EN ACTIVIDADES DE LA CASA (EN UNA ACTIVIDAD QUE SEA FIJA).				
12.- Barre el: comedor, cocina, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.- Recoge los platos sucios de la mesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.- Ayuda a traer agua, gas, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.- Lleva la basura al camión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.- Lava los platos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.- Ve a comprar: leche, pan, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.- Ayúdame a preparar (algún alimento).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.- Ayúdame a poner la mesa o con la mesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.- Lleva el biberón a la cocina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBEDECE

OBEDECE SOLO SI  
SE INSISTE

NO OBEDECE

NECESITA AYUDA

## CUMPLIMIENTO DE RUTINA DIARIA

- |  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21.- Ven a hacer tu tarea.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22.- Prepara tus útiles para hacer la tarea.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23.- No te distraigas mientras haces la tarea.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24.- Haz tu tarea con limpieza.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.- Checa que tu tarea esté completa                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26.- Ponte a estudiar.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27.- Prepara tu mochila.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28.- Apaga la T.V., radio, videojuego, etc.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29.- Vete a dormir.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30.- Apaga la luz.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31.- Levántate.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32.- Quitate la pijama.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33.- Vístete para ir a la escuela                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34.- Deja de jugar y vete a (comer, bañarte, dormirte, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35.- No toques eso: <figurita, radio, tocadiscos, etc.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

COOPERACION EN EL CUIDADO Y  
MANTENIMIENTO DE LA CASA.

- |                                    |                          |                          |                          |                          |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 36.- Jala la palanca del baño      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37.- No dejes basura tirada        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38.- Regresa las cosas a su lugar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

HABITOS ALIMENTICIOS.	OBEDECE	OBEDECE SÓLO SI SE INSISTE.	NO OBEDECE	NECESITA AYUDA
39.- Ven a comer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.- Sigue comiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.- No dejes comida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.- Termina lo que tienes en el plato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.- No te pares mientras estás comiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>INTERACCION SOCIAL</b>				
44.- Acompañame a la tienda, (mercado, panadería, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.- Saluda a .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.- Ve a jugar con (el nombre de otro niño)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.- No hagas ruido porque....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.- No hagas ruido por....(estoy trabajando, no oigo lo que dicen, tu hermanito está durmiendo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.- Deja de pelear con...(otro niño.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.- Ven a (jugar, ver la T.V., etc.) conmigo).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ANEXO 4

## SITUACIONES SEMIESTRUCTURADAS

ACADEMICAS	RECREATIVAS-INDIVIDUALES	RECREATIVAS-CONJUNTAS
<p>ESPAÑOL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lecturas y Solución de Cuestionarios</li> <li>-Que coloquen las letras que completan las palabras</li> <li>-Unir los globos con las letras, de acuerdo con la letra inicial de cada figura</li> <li>-Completar las vocales</li> <li>-Observar los dibujos y escribir una historia sobre ellos</li> </ul> <p>MATEMATICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sumas</li> <li>-Restas</li> <li>-Multiplicaciones</li> <li>-Problemas Aritméticos</li> <li>-Ejercicios de Mecanización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Colorear</li> <li>-Recortar</li> <li>-Armar Figuras Geométricas</li> <li>-Pegar los dibujos en el lugar correspondiente</li> <li>-Localizar la figura escondida que se le pide</li> <li>-Laberintos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Jugar "Tripas de Gato"</li> <li>-Jugar con el "Lego"</li> <li>-Jugar con las "Pulgas Locas"</li> <li>-Armar un rompecabezas</li> <li>-Juegos para ensamblar y de ensartar</li> </ul>

ANEXO 5

CUESTIONARIO DE SATISFACCION DEL PADRE

Nombre de la Madre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Por favor rodee con un círculo el número que mejor describa sus opiniones acerca del programa de su hijo(a).

1. ¿Le gustó el programa que recibió para su niño (a)?

1                      2                      3                      4                      5  
Le gustó completamente    Algo                      Neutral                      Le disgustó algo                      Le disgustó completamente

Si a usted no le gustó el programa, por favor comente lo que no le gustó o lo que le habría gustado que se hubiera cambiado.

2. ¿Obtuvo lo que esperaba del programa de su hijo (a)?

1                      2                      3                      4                      5  
Definitivamente sí    Probablemente sí    No está seguro    Probablemente no    Definitivamente no  
Comentarios:

3. Estuvo usted de acuerdo con el terapeuta acerca de las metas del programa o de las conductas a cambiar?

1                      2                      3                      4                      5  
Completamente de acuerdo    Algo de acuerdo    Neutral    Algo en desacuerdo    Completamente en desacuerdo  
Comentarios:

4. ¿Siente que usted pudo discutir libremente los problemas acerca del programa con su terapeuta?

1                      2                      3                      4                      5  
Definitivamente sí    Probablemente sí    No está seguro    Probablemente no    Definitivamente no  
Comentarios:

5. En general, ¿cómo han mejorado los problemas de su hijo (a) desde que recibió el servicio?

1                      2                      3                      4                      5  
Mejóramucho    Mejoró algo    No cambio    Empeoró algo    Empeoró mucho  
Comentarios:

6. Por favor, anote las conductas de su hijo que deseaba modificar y después asígneles uno de los siguientes niveles:

	Ya no es un problema	Mejoró mucho	Mejoró algo	No mejoró	Empeoró
	1	2	3	4	5
I. _____	1	2	3	4	5
II. _____	1	2	3	4	5
III. _____	1	2	3	4	5
IV. _____	1	2	3	4	5

7. A) ¿Manejó el Programa de Terapia Conductual Infantil todas las conductas problemáticas o las deficiencias que más le preocupaban a usted?

	1	2	3	4	5
Todas	La mayoría	Algunas	Pocas	Ninguna	

B) Si no manejó todas, ¿cuáles no se manejaron?

8. ¿El tiempo que el terapeuta le dedicó a usted y a su hijo fué suficiente? Si no, por favor especifique cualquier preocupación que usted tenga (ejemplo: cancelaciones, cantidad de tiempo por consulta).

	1	2	3	4	5
Definitivamente suficiente	Probablemente suficiente	No está seguro	Probablemente no suficiente	Definitivamente insuficiente	

Comentarios:

9. ¿Fueron benéficos los procedimientos que le recomendó el terapeuta para ayudarlo en el manejo de su hijo (a)?

	1	2	3	4	5
Muy benéficos	Algo benéfico	No está seguro	Poco benéfico	Nada benéficos	

Comentarios:

10. ¿Siente usted que fué adecuadamente entrenado por el terapeuta para llevar a cabo el programa de su hijo (a)?

	1	2	3	4	5
Muy adecuadamente	Algo adecuadamente	No está seguro	Algo inadecuado	Muy inadecuadamente	

Comentarios:

11. ¿Ha sido capaz de aplicar algunas de las habilidades que aprendió en el programa a otras conductas problemáticas?

1	2	3	4	5
Definitivamente sí	Probablemente sí	No está seguro	Probablemente no	Definitivamente no

Comentarios:

12. ¿Cuánto le ha ayudado el Programa de Terapia Conductual Infantil a el manejo de su hijo (a)?

1	2	3	4	5
Ayudó muchísimo	Ayudó mucho	Ayudó algo	Ayudó poco	No ayudó

Comentarios:

13. Haga una lista de los cambios positivos que le hayan ocurrido a usted, a su niño o a su familia como resultado del servicio del Programa de Terapia Conductual Infantil.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

14. Por favor enliste las formas o maneras en que el Programa de Terapia Conductual Infantil pudiera haber funcionado mejor.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

15. ¿Le recomendaría usted este programa a otros padres?

1	2	3	4	5
Definitivamente sí	Probablemente sí	No está seguro	Probablemente no	Definitivamente no

Comentarios:

16. ¿Cuál es su opinión global del Programa de Terapia Conductual Infantil?

1	2	3	4	5
Excelente	Buena	Satisfactoria	Pobre	Muy pobre

Comentarios:

ANEXO 6

DATOS DE SATISFACCION DE LOS PADRES

1. Al finalizar el tratamiento, ¿mejoraron los problemas de mi hijo que fueron tratados en la clínica?:

Considerablemente 1 2 3 4 5 6 7 Mejoraron  
Inferiores excelentemente

2. Los problemas del niño que fué tratado en la clínica están en este momento:

Considerablemente 1 2 3 4 5 6 7 Mejoraron  
Inferiores excelentemente

3. ¿Cómo esta usted percibiendo a su hijo con respecto a los efectos de este tratamiento, que ha tenido?

Lo más negativamente 1 2 3 4 5 6 7 Lo más positivamente

4. Que opina usted del programa de tratamiento para problemas de conducta fué:

Muy inapropiado 1 2 3 4 5 6 7 Muy apropiado

5. ¿Sabe usted manejar los problemas de conducta actuales en casa?

No está muy seguro 1 2 3 4 5 6 7 Está muy seguro

6. ¿Qué tan frecuentemente emplea usted las habilidades aprendidas (elogios, corrección positiva, supervisión, instrucciones claras y solución de problemas)?

Nunca 1 2 3 4 5 6 7 Muy frecuentemente

7. En este momento, yo percibo al terapeuta en el programa de tratamiento:

Extremadamente no servicial 1 2 3 4 5 6 7 Extremadamente servicial

## ANEXO 7

### CATEGORIAS CONDUCTUALES DE LA MADRE

**Elogiar (E).** Son expresiones gestuales o verbales dirigidas al niño para aprobar el trabajo que está realizando bien, o que ya terminó. Por ejemplo: ¡ Felicidades!, tu trabajo te quedó muy bien.

**Instigar (I).** Son expresiones verbales o físicas que encaminan al niño para que tome una decisión con respecto a la actividad que desempeña o el trabajo a realizar. Estas pueden ser explícitas o "vagas". Por ejemplo: El niño no encuentra la salida del laberinto y la mamá le dice: "Mira, existen otros caminos (señalando con el dedo las alternativas que hay), escoge alguno".

**Ofrece Retroalimentación (OF).** Son expresiones verbales en respuesta a una solicitud de información del niño o cuando la madre identifica que en ese momento es pertinente dar cierta información. Por ejemplo: "Si, terminas pronto de hacer la actividad, me acompañas a mi trabajo".

**Corrección Positiva (CP).** Son expresiones verbales dadas en un tono de voz normal que le ayudan al niño a identificar su error o su comportamiento inadecuado anticipando las consecuencias. Por ejemplo: El niño al estar escribiendo se equivoca y borra fuertemente, además la goma está sucia y mancha la hoja. En ese momento, la mamá le dice: "Si continúas borrando de esa manera volverás a ensuciar la hoja y tu trabajo se verá sucio".

**Supervisión (S).** Es cuando la madre observa al niño mientras éste realiza la actividad o la tarea asignada. Por ejemplo: "El niño está recortando una figura geométrica y la mamá lo observa constantemente".

**Instrucciones Alfa (IA).** Son expresiones verbales dichas en términos claros y sencillos empleando un tono de voz normal; le indican al niño como llevar a cabo la tarea. Por ejemplo: "Paquito, dame los kleenex que están sobre la mesa".

**Trabaja (T).** El padre realiza alguna actividad manual relacionada con la ejecución de la tarea. Por ejemplo: "Padre e hijo juegan con el lego y construyen una torre".

**Corrección Inadecuada (CI).** Son expresiones verbales que califican al niño por alguna falta en la tarea o en su comportamiento inadecuado con la finalidad de decrementar esta conducta, sin anticiparle las consecuencias. Por ejemplo: "El niño se equivoca al hacer una operación de suma" y la madre le dice: "Fíjate, eres un burro, que no sabes sumar".

**Instrucciones Beta (IB).** Son expresiones verbales dichas en términos ambiguos empleando y/o empleando un tono de voz brusco o despectivo o bien palabras allisonantes. "Oye tú, pásame eso que está allá".

**Ignorar (IG).** La madre no da una respuesta a la petición de apoyo que hace el niño o bien no lo retroalimenta. Por ejemplo: Cuando el niño se encuentra coloreando un dibujo, dice: "¿Cómo me está quedando?" y la madre no responde ante esta pregunta del niño.

**Otras (O).** Son todas las conductas que no están contempladas en este código.

## ANEXO 8

### CATEGORIAS DEL NIÑO (A)

*Trabaja (T).* El niño realiza alguna actividad relacionada con la ejecución de la tarea. Por ejemplo: "Pedrito resuelve el problema que se le ha asignado".

*Seguir Instrucción (SI).* El niño realiza la actividad que el padre ha dado al decir la instrucción. Por ejemplo: La madre dice: "Pablito, recoge el juguete que está en el piso".

*Comportamiento Inadecuado (CI).* El niño ignora, alega y/o discute con su padre sobre algún tópico en particular o presenta conductas perturbadoras (jalarse el pelo, golpear la mesa con el lápiz, etc.) al realizar alguna actividad. Por ejemplo: El padre le dice a su hijo "Juan guarda silencio, que no puedo trabajar" y el niño continúa haciendo ruido.

*Solicitud de Retroalimentación (SR).* Son expresiones verbales para solicitar información o una opinión respecto a la calidad de su trabajo. Por ejemplo: ¿Cómo me está quedando? y ¿Qué tal, lo estoy haciendo?

*Otras.* Son todas las conductas que no están contempladas en este código.

## ANEXO 9

### EJEMPLO DE SESION DE TRATAMIENTO

**Componente Uno:** Los padres identifican como es que ellos regulan el comportamiento positivo y negativo de sus hijos.

**Objetivo 1:** Que los padres expresen en forma objetiva el problema por el que fue referido el niño.

**Información:** Se trabaja con las siguientes alternativas:

- a) Desventajas del empleo de adjetivos calificativos para hablar del problema.
- b) Ventajas de una descripción objetiva del comportamiento problema.

**Situación de Capacitación.**

Se trabaja en grupo en una sala con sillas en semicírculo para promover interacción entre los padres.

**Descripción de la Sesión.**

Retomando descripciones de los formatos de registro que los padres hicieron de la conducta problema de sus hijos. Se plantearán las desventajas del uso de calificativos; como repercuten en el desarrollo del niño:

- a) Entorpece su ajuste al medio social.
- b) Entorpece la adquisición de habilidades necesarias para responder a las demandas del medio; es decir para la búsqueda de soluciones adecuadas. Después el capacitador planteará la siguiente pregunta: ¿Cómo reconocemos un comportamiento problemático? y simultáneamente promoverá que los padres participen y organicen sus ideas conforme a:

1. Su manifestación conductual.
2. Su efecto en otras personas. Ya que el medio social interactúa con el niño, guiándose por la etiqueta y no por el comportamiento real.

Se concluye hablando de la importancia de una definición objetiva del comportamiento problema.

**Estrategias de Enseñanza.**

- a) Por medio de la exposición se hace ver a los padres, las desventajas al emplear calificativos cuando tratan de corregir a sus hijos. Así también se les resalta la importancia de una definición objetiva del problema de su hijo.
- b) La discusión grupal se da con el objetivo de que los padres reflexionen sobre la manera en la cual corrigen a sus hijos, logrando así la comprensión de las situaciones problemáticas de sus hijos.

**Actividades.**

Se dan ejemplos de definiciones objetivas y al final se pide a los padres que definan objetivamente el comportamiento problemático del niño.

Se les puede sugerir que definan aquel comportamiento que más les preocupa del niño.

**Materiales.**

Registros Diario para Problemas en Casa.

*Tarea para casa.*

Se les pide a los padres que llenen un registro diario de comportamientos adecuados.

*Evaluación en Clínica.*

Los padres definen en forma objetiva el comportamiento problemático de sus hijos y darán ejemplos de comportamientos adecuados.

**Objetivo II:** El padre identifica como una conducta problema, está regulada por condiciones "Antecedente" y "Consecuente".

*Información.*

a) Ventajas de una descripción objetiva del comportamiento problema mediante registros de observación.

*Situación de Capacitación.*

Se trabaja en grupo en una sala con sillas en semicírculo para promover interacción entre el grupo de padres.

*Descripción de la sesión.*

El capacitador utiliza la ejemplificación de problemáticas propias de los integrantes del taller y paso a paso explica el llenado del registro diario para problemas en casa. Simultáneamente, por medio de preguntas y reflexiones se crea un clima cooperativo entre los padres.

*Estrategia de Enseñanza.*

Se emplean estrategias didácticas, como:

- a) La exposición se centra en como llenar adecuadamente el registro diario para problemas en casa.
- b) A través de preguntas de situaciones que se plantean, se les pide a los padres que identifiquen el antecedente y el consecuente.
- c) Simultáneamente se trabaja con los padres para que reflexionen sobre la forma de observar la situación problema objetivamente.

*Actividades.*

Definir el comportamiento problemático en términos de antecedente y consecuente.

Analizar los registros diarios para problemas en casa.

*Materiales.*

Registros diarios para problemas en casa.

*Tarea para casa.*

Se les da a los padres la lista de comportamientos positivos esperados en el niño y se les pide que llenen diariamente el registro.

Se les pide que registren el número de veces que ocurre al comportamiento problemático descrito en la sesión y que anoten los antecedentes y los consecuentes.

*Evaluación en Clínica.*

Recopilación de los registros en casa, revisión de éstos y además se da retroalimentación sobre el llenado de los mismos.

## BIBLIOGRAFIA

Abidin, R. R. y Carter, B.D. (1980b). Workshops and parent groups. En R. R. Abidin (Ed.). Parent education and intervention handbook. (pp. 107-129). Springfield Ill. Charles C. Tomas Pub.

Abidin, R. R. (1983). Parent Stress Index. Charlottes Ville: Pediatrics Psychology Press.

Blechman, E. A. (1981). Toward comprehensive behavioral family intervention. Behavioral Modification, 5 (2), 221-236.

Budd, K. S. y Fabry, P. L. (1984). Behavioral assesment in applied parent training. En R. Dangel y R. Polster (Eds.). Parent Training. (pp. 417-441). New York: The Guilford Press.

Buss, D. M. (1981). Research Reports: Predicting Parent-Child Interactions From Children's Activity Level. Developmental Psychology, 17 (1), 59-65.

Craik, K. H. (1981). Enviromental Assesment and Situacional Analysis. En D. Magnusson (Ed.). Toward a Psychology of situations an Interaccional Perspective. (pp. 37-48). New Jersey: Hillsdale.

Cooper, Heron y Heward (1987). Applied Behavior Analysis. Merril Publishing Company. United States of America.

Drainville, B. L. (1991). Assesing Enviroments. En Kaplan J. y Drainville B. Beyond Behavior Modification a Cognitive-Behavioral Approach to behavior management in the school. (pp. 73-97). Second Edition, United States of America: Pro.ed.

Doleys, D. M., Cartelli, L. M. y Doster, J. (1976). Comparison of Patterns of Mother- Child Interaction. Journal of Learning Disabilities, 9 (6), 42-46.

Forehand, R., Wells, K. y Griest, D. (1980). An examination of the Social Validity of Parent Training Program. Behavior Therapy . 11, 488-502.

Gearheart, B., Mullen R. y Gearheart, C. (1993). Exceptional Individuals an Introduction. (pp. 161-193). United States of America: Brooks/Cole.

Graziano, A. M. & Diamant, D. M. (1992). Parent Behavioral Training: An Examination of the Paradigm. Behavior Modification, 16 (1), 3-38.

Harris, S. L., Alessandri, M. y Gill, M. J. (1991). Training Parents of Developmentally Disabled Children. En J. L. Malsou y J. A. Mulick (Eds.). Handbook of Mental Retardation (pp. 373-379). Second Edition, United States of America. Pergamon General Psychology Series.

Kaplan J. y Drainville B. (1991). Behavior Modification. En Kaplan J. y Drainville B. Beyond Behavior Modification A Cognitive-Behavioral Approach to behavior management in the school. (pp. 1-18). Second Edition, United States of America: Pro.ed.

López F., Oviedo D. y Pelaez S. (1992). Monografía sobre Observación Conductual. Elaboración de Catálogos de Observación (pp. 1-27). Facultad de Psicología, UNAM.

Maccoby, E. E. y Nagy, J. C. (1988). The "person" characteristics of children and the family as environment. En D. Magnusson y V. L. Allen (Eds.). Human development and Interactional perspective. (pp. 75-91). New York. Academic Press.

Magnusson, D. (1988). Individual a Development from on Interactional Perspective: A longitudinal Study. Vol. 1, (pp. 20-41). New Jersey. Hillsdale.

McDowell, R. L. (1978). Parent Counseling: The State of the Art. Journal of Learning Disabilities 9 (10), 6-11.

McMahon, R. J. y Forehand, R. (1984). Parent Training for the noncompliant child: Treatment, outcome, generalization and adjunctive therapy procedures. En R. Dangel y R. Polster (Eds.) Parent Training. (pp. 298-325). New York. The Guilford Press.

Moreno, M. C. y Cubero, R. (1991). Relaciones Sociales: Familia, Escuela, Compañeros. Años escolares. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. Desarrollo Psicológico y Educación. (pp. 219-232). Madrid. Alianza.

Nay, W. R. (1981). Los padres reforzadores en la vida real: el aumento de los efectos del entrenamiento a los padres en situaciones distintas al propio entrenamiento. En A. P. Golstein y F.H. Kanfer (Eds.). Generalización y Transferencia en psicoterapia (pp. 239-281). Bilbao. Ed. Biblioteca de Psicología. Descleé de Brouwer.

Polster, R. A. y Dangel R. F. (1984). Behavioral Parent Training: Where It from and Where It's At. En R. F. Dangel y R. A. Polster (Eds.). Parent Training. (pp. 1-12). New York. The Guilford Press.

Radke-Yarrow, M. y Kuczynski, L. (1983). Conceptions of environment in childrearing interactions. En D. Magnusson y V. L. Allen (Eds.), Human a Development and Interactional perspective. (pp. 57-74). New York. Academic Press

Reid, J. B. y Patterson G. R. (1991). Early Prevention and Intervention with Conduct Problems: A Social Interactional Model for the integration of Research and Practice. En G. Stoner, M. Shinn y D. Walker. Interventions for Achivement and Behavior problems. (pp. 715-735). U. S. A. National Association of School Psychologist.

Sanders, M. & Dadds, M. (1982). The effects of planned activities and child management procedures in parent training. Behavior Therapy. 452-461.

Shea, T. M. (1993). La Enseñanza en niños y adolescentes con Problemas de Conducta. 2a. reimpression de 1a. edición. Buenos Aires. Editorial Médica Panamericana.

Simpson R. L. (1980). Behavior Modification and Child Management. En M. J. Fine (Ed.) Educational Psychology. (pp. 153-178). New York. Academic Press.

Tavormina, J. B. (1980). Evaluation and comparative studies of parent education. En R. R. Abidin (Ed.), Parent education and intervention hanbook. (pp. 130-155). Springfield Ill. Charles C. Toma.

Vernon A. y Magnusson, D. (1983). Interactional perspective for human development. En D. Magnusson y V. L. Allen (Eds.), Human a develoment and interactional perspective. (pp. 3-29). New York. Academic Press.

Vite, A. y Flores, R. (1986). Proyecto de Capacitación a Padres: Una Perspectiva basada en un Modelo de Interacción Social. Mecanograma, Facultad de Psicología. UNAM.

Webster-Stratton, C. y Herbert, M. (1993). "What Really Happens in Parent Training?" Behavior Modification. 17 (4), 407-456.

Wolf, M. M. (1978). Social Validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. Journal of Applied Behavior Analysis. 11, 203-214.

78 ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA