



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

0293284

ADQUISICION Y MANTENIMIENTO DE TECNICAS  
DE ENTRADA AL GRUPO EN NIÑOS QUE SON  
RECHAZADOS POR SU GRUPO DE PARES Y QUE  
PRESENTAN CONDUCTA AGRESIVA

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**  
P R E S E N T A :  
**ELYDA PATRICIA LACROIX CARRANZA**

DIRECTOR DE TESIS: DR. HECTOR AYALA VELAZQUEZ

COMITE: LIC. NOEMI BARRAGAN TORRES

MTRO. FERNANDO VAZQUEZ PINEDA

LIC. LIDIA BARRAGAN TORRES

LIC. LETICIA ECHEVERRIA SANVICENTE

Ψ

UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO.

MEXICO, D.F.



JUNIO DE 2001

EXAMENES PROFESIONALES  
FAC. PSICOLOGIA



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.

## **MIS PADRES....**

*Ustedes dos han sido las personas mas maravillosas de mi vida, han estado conmigo siempre ayudándome a crecer, a entender y vivir la vida al máximo!!!!*

*Su constante amor, paciencia y entrega me han hecho una mejor persona, los adoro, mil gracias por todo!!!*

**José Manuel Lacroix:** *papito! Te adoro, gracias por todos los momentos maravillosos que pasamos juntos, te admiro muchísimo, tu representas para mi cosas tan importantes como la superación y el éxito, pero la principal de todas es el amor tan grande por tu familia eres lo máximo , no podría vivir sin tí, te amo...*

**Elyda Carranza:** *mamá, eres la persona mas valiosa que conozco, te admiro como mujer, madre, amiga, hermana y esposa. Algún día quiero ser como tú! No solo me has dado la vida, sino además las principales herramientas para enfrentarme a ella: la constancia, la fé y el valor para enfrentar la verdad. Te amo!*

**A mis hermanos Pepe y Lizette:** *siempre hemos estado juntos para apoyarnos y así seguiremos toda nuestra vida, gracias por todos los momentos que compartimos y por los que vendrán, ustedes son mi verdad, los adoro!!!!*

**Abuelita:** *la personita mas linda y que mas quiero en la vida, gracias por todas tus anécdotas, tus consejos, tus deliciosas comidas, tu compañía y todas tus bendiciones, eres la mejor !!!...*

**Dr. Héctor Ayala:** Doc! Muchísimas gracias por todo, usted es una de las personas mas importantes en mi vida, lo admiro y lo respeto muchísimo, gracias por dejarme ser parte de su equipo y por enseñarme con su trabajo y dedicación, el valor de que tiene la psicología aplicada, le prometo que nunca lo voy a decepcionar. Lo quiero muchísimo!

**Dr. Carlos Bruner:** Carlos, muchísimas gracias por esos dos años de aprendizaje constante, fue una etapa muy importante, enriquecedora y valiosa en mi vida que nunca voy a olvidar, te admiro muchísimo como persona y como investigador, nunca olvidaré nuestras pláticas, tus consejos y sobre todo tu contagiosa pasión por la psicología, te quiero muchísimo!

**Mtro. Fernando Vázquez:** Fer, mil gracias por tu paciencia, tu apoyo y todos tus comentarios, eres excelente y te deseo mucho éxito en la vida. TQM

**Mtro. Raúl Avila:** RAS! a tu lado aprendí muchísimas cosas que me han servido en la vida, te debo mucho ya que gracias a ti me involucre verdaderamente en mi carrera y además se ser uno de mis mejores maestros, también fuiste mi amigo. Gracias de verdad por todo y mucha suerte, TQM.

**Noemí Barragán, Lidia Barragán y Leticia Echeverría:** Gracias a las tres por sus comentarios a mi trabajo y seguiré su ejemplo de superación y constancia, las quiero mucho y les deseo lo mejor!

Gracias también a:

@ ALICIA: GRACIAS POR TODO TU APOYO, TUS CONSEJOS, Y SOBRE TODO POR SER MI AMIGA, SE TE QUIERE MUCHO MANA!!! ; @ AYME: MAMI! QUE TE PUEDO DECIR, SIN TI ESTA TESIS SIMPLEMENTE NO EXISTIRIA, TE ADMIRO, TE EXTRAÑO Y TE QUIERO MUCHISIMO, @ PACOTE: SIEMPRE PRESIONÁNDOME A TERMINAR, GRACIAS DE VERDAD, TUS REGAÑOS , TUS CHISTES Y TODO EL TRABAJO EXTRA QUE ME DISTE ME AYUDARON COMO NO TIENES IDEA, SIEMPRE SERAS MI MEJOR AMIGO, TQM; @ SILVIA: CHIVIS! GRACIAS POR TODO TU APOYO, Y POR TUS CONSEJOS EN MOMENTOS DIFÍCILES ; @ ROBERT! TE QUIERO MUCHÍSIMO, GRACIAS POR SER TAN BUEN AMIGO, @ DANIELA: ÑOÑA!!! QUE HARIA SIN TI? SEGUIREMOS COMPARTIENDO SIEMPRE NUESTROS SUEÑOS, ESPERANZAS ,TRISTEZAS Y DECEPCIONES, ERES LA MEJOR AMIGA, TE ADORO!; @ ALE Y ARGE: LAS AMO, USTEDES SIEMPRE SERAN PARTE DE MI, GRACIAS POR EXISTIR; @ SAMUEL: MI ANGEL DE LA GUARDA!!! CUENTAS CONMIGO SIEMPRE OK! Y SABES QUE YO TAMBIEN TQUCH; @ INES: CUC'S!! NADIE ME CONOCE COMO TU! ERES MI CONCIENCA CONSTANTE! TE QUIERO MUCHISISIMO AMIGA; @ PAOLA: FREEN! EN TI HE ENCONTRADO A UNA GRAN AMIGA, TODAVÍA NO SE QUE VAMOS A HACER SIN TI? SNIF! GRACIAS POR TODOS LOS MOMENTOS COMPARTIDOS ERES LA CHAVA MAS LINDA Y RELAJIENTA QUE CONOZCO, TQ1000 @ CHIQUITO: POR TODO LO QUE SOLO TU Y YO SABEMOS, GRACIAS POR ENTRAR EN MI VIDA..., ILYSM4E !!!! !!!.. @ A LA FAMILIA LACROIX Y LA FAMILIA CARRANZA, POR TODAS NUESTRAS EXPERIENCIAS JUNTOS Y PORQUE SIEMPRE ESTAREMOS JUNTOS, LOS QUIERO MUCHISIMO A TODOS!!!

@ GRACIAS TAMBIEN A TODAS LAS PERSONAS DEL PROYECTO DE AGRESIÓN EN ESPECIAL A YEYE, MONIK Y ERIKITA, A BERE MI PEQUEÑA Y VALIENTE AMIGA Y A LOS NUEVE NIÑOS QUE PARTICIPARON EN ESTA TESIS: (DUENDES, NUNCA LOS OLVIDARE, GRACIAS POR SU RESPUESTA TAN MARAVILLOSA AL TRATAMIENTO, Y POR DARME LA FUERZA PARA SEGUIR EN ESTO!).

**¡GRACIAS A TODOS!**

# I N D I C E

|   |    |
|---|----|
| ANTECEDENTES.....   | 1  |
| HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA.....                                    | 4  |
| INTERVENCIONES DE CORTE COGNITIVO-CONDUCTUAL.....                           | 6  |
| LA IMPORTANCIA DE IMPLEMENTAR ESTE TIPO DE INTERVENCIONES<br>EN MÉXICO..... | 11 |
| OBJETIVO GENERAL.....   | 13 |
| METODO.....   | 14 |
| SUJETOS.....  | 14 |
| ESCENARIO.....  | 14 |
| MATERIALES.....   | 14 |
| DISEÑO.....   | 15 |
| INSTRUMENTOS.....   | 15 |
| PROCEDIMIENTO.....  | 20 |
| RESULTADOS.....   | 37 |
| CAMBIOS DE CONDUCTA A NIVEL GRUPAL.....                                     | 37 |
| CAMBIOS DE CONDUCTA A NIVEL INDIVIDUAL.....                                 | 38 |
| CAMBIOS EN SOLUCION DE PROBLEMAS SOCIALES.....                              | 43 |
| CAMBIOS EN ESTRATEGIAS DE ENTRADA AL GRUPO.....                             | 44 |
| CAMBIOS EN JUEGO Y TRABAJO POSITIVO.....                                    | 45 |
| SOCIOGRAMA.....   | 46 |
| INDICE DE ENOJO.....  | 47 |
| DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....  | 49 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....   | 51 |
| ANEXOS  |    |

## RESUMEN

En diversas investigaciones se ha puntualizado la importancia que tiene establecer en los niños, las habilidades sociales necesarias que les permitan ingresar a su grupo de pares y establecer relaciones duraderas con estos, ya que se ha encontrado que los niños que carecen de dichas habilidades tienden a responder de manera agresiva al rechazo de sus compañeros. Incluso se sabe que el desarrollo temprano de la agresión se asocia particularmente con altas tasas de conducta antisocial y delictiva en adolescentes, debido a esto actualmente existe la necesidad de crear programas de intervención preventiva y de tratamiento que ayuden a reducir estos tipos de comportamientos. El presente estudio tuvo como objetivo principal la aplicación y evaluación de un programa de entrenamiento en entrada al grupo y permanencia en éste, para nueve niños agresivos y rechazados, realizado en una escuela oficial de la ciudad de México. Se utilizó un diseño de tipo AB con seguimiento. Los cambios en el comportamiento fueron evaluados con base en la observación directa del comportamiento del niño en el recreo, por medio de 3 listas de cotejo y la aplicación pre y post test de dos cuestionarios, el sociograma que fue aplicado al grupo de pares y el índice de enojo aplicado a los niños que participaron en el estudio. Los datos obtenidos demostraron la efectividad del programa de entrenamiento en habilidades sociales y técnicas de entrada al grupo dado que se generaron cambios positivos en la conducta de los niños y la aceptación de estos dentro de su grupo.

## ANTECEDENTES

La criminalidad y la delincuencia en nuestro país representan un problema cada vez más serio. En diversas investigaciones se ha encontrado que la delincuencia, en la mayoría de los casos, es el resultado de un proceso que inicia desde la infancia, ya que generalmente los niños reportados con problemas de conducta, principalmente de agresividad aunada a otros factores presentan alta probabilidad de convertirse en delincuentes al llegar a la adolescencia (Ayala y Barragán, 1997; Ayala, Fulgencio, Chaparro y Pedroza, 2000).

De acuerdo con reportes de la Subprocuraduría de Asuntos Jurídicos y Política Criminológica de la Procuraduría General de Justicia del D.F., en la capital mexicana se registraron los siguientes promedios diarios de delitos:

| <i>Año</i> | <i>Promedio diario de delitos</i> |
|------------|-----------------------------------|
| 1988       | 487.7                             |
| 1989       | 425.3                             |
| 1990       | 365.3                             |
| 1991       | 375.1                             |
| 1992       | 383.1                             |
| 1993       | 370.5                             |
| 1994       | 442.5                             |
| 1995       | 598                               |
| 1996       | 671                               |
| TOTAL      | 4,118.5                           |



Por otro lado la delincuencia en niños y adolescentes es un problema que también muestra un incremento importante en México. Según los informes de la Dirección general de Prevención y Tratamiento de Menores (DGPTM), durante 1995 se registraron un total de 5,407 denuncias en delitos cometidos por menores y 2,980 ingresos de menores a esta institución en el D.F.; y de enero a septiembre de 1996 se reportaron un total de 6,157 denuncias y 3,147 ingresos a la DGPTM. Los delitos cometidos por los menores en estos dos años se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Delitos cometidos por menores de edad durante 1995 y 1996.

| <i>Tipo de delito</i>   | <i>Porcentaje</i> |
|-------------------------|-------------------|
| Robo                    | 71.84%            |
| Delitos contra la salud | 7.61%             |
| Tentativa de robo       | 3.7%              |
| Daño en propiedad ajena | 2.75%             |
| Lesiones                | 2.21%             |
| Abuso sexual            | 1.95%             |
| Homicidio               | 1.92%             |

Estos datos corresponden al 2.5% del índice total de delitos.

La agresión es un conjunto de conductas que tienen en común, intrusividad, demanda y efectos aversivos sobre otros (Olweus, 1979). Los actos agresivos incluyen conductas de agresión verbal y física, así como la destrucción de la propiedad ajena. Esta clase de conductas son comúnmente definidas como antisociales, coercitivas y agonistas (Patterson, 1982; Scott, 1992).

Los niños reportados con problemas de conducta, principalmente de agresividad, aunada a otros factores presentan alta probabilidad de convertirse en delincuentes en la adolescencia. Por ejemplo Farrington (1991) reportó que los niños calificados por los maestros como agresivos en la infancia o en la adolescencia, estuvieron más propensos que los niños no agresivos a fumar, beber en exceso, conducir en estado de ebriedad, ingerir drogas y cometer con más frecuencia actos delictivos en la edad adulta.

Robins, (1966) encontró que el desarrollo temprano de la agresión se asocia particularmente con altas tasas de conducta antisocial en adolescentes, lo cual puede relacionarse con una falta de habilidades sociales en la infancia. Los niños agresivos creen que la agresión es una respuesta legítima en varias situaciones, bajo el punto de vista acerca de que el mundo es un lugar en donde necesitas defenderte para poder sobrevivir. Estas creencias pueden ser en cierta forma de carácter adaptativo dado que muchas comunidades pueden ser descritas como zonas de guerra urbana (Youngstrom, 1992).

## HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA

Un hallazgo consistente proveniente de diversas investigaciones se refiere a que la conducta agresiva puede influir directa y rápidamente hacia el rechazo por parte de los pares (Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983). De hecho, la mayoría de los investigadores estima que mas de la mitad de los niños rechazados, son agresivos (Coie, 1990). Pero ¿Qué proporción de niños rechazados por sus pares son agresivos? Muchos estudios indican que aproximadamente la tercera parte de todos los niños agresivos, escapan de ser rechazados por sus pares (Bierman y Smoot, 1991; Coie, Underwood, y Lochman, 1991).

La carencia de habilidades sociales en los niños se manifiesta especialmente en la escuela y ocasiona un rechazo activo por parte de su grupo de pares, es así, que se reporta que los niños rechazados son más agresivos y disruptivos y pasan un mayor tiempo en actividades fuera de la tarea dentro del salón de clases. También se ha reportado que los niños rechazados son más solitarios que sus compañeros aceptados por el grupo y realizan menos conductas prosociales que estos últimos. (Coie y Koepple, 1990).

Debido a que el rechazo por parte de los pares y la agresión han emergido como altos predictores de problemas posteriores de delincuencia y problemas de conducta, varios autores ( Coie, Lochman, Terry y Hyman,1992; Ollendick, Weist, Borden y Green, 1992), han creado intervenciones preventivas y de tratamiento que han ayudado a reducir estos dos tipos de comportamientos (coie y Koepple, 1990).

Existe un consenso general en estas investigaciones de que una estrategia fundamental y primaria a establecer en los niños con el fin de romper el rechazo del que son objeto, es la enseñanza de estrategias que le permitan acceder a un grupo y lograr su aceptación. Al parecer la entrada al grupo es una tarea social clave, de la que se deriva la adquisición de otras habilidades sociales (Putallaz y Wasserman, 1990).

Considerando lo anterior, en las dos últimas décadas, se han desarrollado numerosas investigaciones que tienen como objetivo crear intervenciones capaces de entrenar a los niños en habilidades sociales.

## INTERVENCIONES DE CORTE COGNITIVO-CONDUCTUAL

En dichas intervenciones se ha puntualizado la importancia de establecer repertorios de seguimiento instruccional en los niños, como una estrategia fundamental para incidir en el aumento de las habilidades sociales de los niños. Los resultados que estos estudios refieren parecen aportar datos empíricos que apoyan el uso de una estrategia de intervención (Forehand y Atkenson, 1977).

Es importante señalar que la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo sobre este fenómeno han empleado diseños de corte longitudinal con muestras de niños agresivos, realizando mediciones a través de diferentes periodos de tiempo para observar la estabilidad de los patrones conductuales, identificando los factores que intervienen en diferentes estadios del desarrollo y que propician la evolución del comportamiento antisocial; desarrollando e implementando intervenciones terapéuticas de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se observa el comportamiento antisocial.

Las aproximaciones de tratamiento que han dado mejores resultados a esta problemática son aquéllas que se dirigen a áreas tales como apoyo académico, entrenamiento en habilidades sociales, entrenamiento en habilidades cognoscitivas, entrenamiento a padres y terapia familiar (Dumas, 1989).

Varios programas de intervención han propuesto brindar apoyo académico temprano a los niños en riesgo para reducir el fracaso académico y prevenir la deserción escolar, lo cual tendría indirectamente un impacto positivo en la conducta antisocial.

También se han desarrollado programas de intervención que centran su actividad en el entrenamiento de habilidades sociales con niños antisociales ya que se ha encontrado que estos niños carecen de dichas habilidades para interactuar con sus compañeros (quienes frecuentemente los rechazan) y con adultos cuya autoridad tienden a desafiar o ignorar ( Putallaz,M y Gottman, J. ,1981)

Dichos programas de intervención, hacen énfasis en el entrenamiento de habilidades cognoscitivas las cuales se fundamentan en los hallazgos de que los niños agresivos perciben erróneamente las acciones de otros, tienden a atribuir hostilidad en situaciones ambiguas y sólo responden a eventos agresivos que se dan en su medio ambiente (Putallaz,M y Gottman, J. ,1981).

Una variedad de programas de entrenamiento en habilidades sociales se han desarrollado para reducir el rechazo de los niños por parte de su grupo de pares. Utilizando técnicas como el modelamiento, estos programas se han enfocado en incrementar el número de habilidades sociales que han encontrado ausentes en los niños rechazados. Los resultados de estos programas han sido variados, aun cuando se han reportado incrementos en la aceptación social de estos niños justo después del tratamiento y durante el mismo (Bierman, Miller y Staub,1987; Ladd, 1981).

Las intervenciones cognitivo-conductuales han producido resultados prometedores aunque algo variados (Kazdin, 1987). La terapia cognitivo-conductual (TCC) procede directamente hacia el conjunto de déficits cognitivo-sociales y distorsiones que han sido encontradas en los niños rechazados

(Dodge, 1986). Controlados mediante un pre y post test de evaluaciones, los programas de terapia cognitivo conductual, han considerado observar la tasa de conductas del maestro y de los padres, tanto en casa como en escuela (Kazdin, Bass, Siegel y Thomas, 1989; Kendall, Ronan y Epps, 1991; Lochman, Burch, Curry y Lampron, 1984).

De la investigación en esta área destacan una serie de estudios longitudinales que han demostrado que los niños calificados por sus maestros como disruptivos, impulsivos, negativos o desafiantes, están en riesgo de ser delinquentes (Farnworth, Schweinhart & Berrueta-Clement, 1985; Spivack, Marcus & Swift, 1986; West & Farrington, 1973).

Así mismo, se ha encontrado que estos niños son altamente impulsivos y carentes de autocontrol, por lo que el papel que juegan los factores cognoscitivos en el control de la agresión parece ser de importancia crítica.

La estrategia de intervención que ha demostrado mayor efectividad en el tratamiento de las conductas agresivas y antisociales en niños ha sido la de entrenamiento a padres de familia en el manejo de la conducta de sus hijos y en técnicas de supervisión y monitoreo (Ladd, G.W., 1981)

En este tipo de intervención se enseña a los padres a observar cuidadosamente su propia conducta y la de sus hijos, a usar elogios consistentes u otros tipo de reforzamiento de la conducta prosocial, a monitorear más efectivamente la conducta del niño fuera de casa, a ser consistentes, a no utilizar castigos físicos para controlar la conducta de los niños y a negociar las reglas de disciplina con sus hijos.

Dichos programas se basan en la suposición de que tanto las habilidades sociales de los niños como las prácticas paternas de crianza determinan el curso de la conducta antisocial. Sin embargo, estos tratamientos se deben dar en función de la edad, ya que los problemas clínicos de los niños más grandes son frecuentemente más severos y se acompañan por una historia de fracasos de los padres al tratar de lograr un cambio en la conducta de sus hijos.

Es variable la evidencia acerca del mantenimiento del progreso de la conducta durante el primer año, después de la TCC con niños agresivos. Algunos estudios han encontrado algunos progresos (Kazdin et al, 1989 ; Kazdin, Esvelt'Dawson, French, y Unis, 1987<sup>a</sup> 1987b ) Mientras que en otros estudios no se han encontrado ganancias (Kendall et al, 1991).

Otras investigaciones han examinado las características de los niños que predicen obtener resultados (Lochman, 1990), aunque existe evidencia que sugiere que los niños agresivos que son rechazados por sus pares presentan largas reducciones en la tasa de agresión con sus padres después de la TCC en vez de mayor aceptabilidad social (Lochman, Lampron, Burch y Curry, 1985) La investigación aun no ha examinado los diferentes tipos de rechazo infantil (rechazo agresivo Vs rechazo sin agresión) los cuales se cree que tienen diferentes respuestas hacia el tratamiento. Dichas investigaciones pueden ayudar a macar que tipo de niños se beneficiaran mejor con algún tipo de intervención que otra.

Se sabe que incluso los niños populares presentan dificultades para entrar a un grupo. Putallaz y Gottman, (1981), encontraron que estos niños tienden a ser rechazados o ignorados el 26% del tiempo. Lo cual sugiere que



si los niños impopulares tienden a comportarse como los populares para poder entrar a un grupo, la probabilidad de que estos sean rechazados es aun mayor. Por lo que resulta crucial que los programas de intervención provean a los niños de armas para inocular los efectos al ser rechazados o ignorados.

Dodge y Coie (1987) han distinguido entre dos tipos de conducta agresiva que tiene implicaciones para los planes de intervención: Agresión Reactiva: es definida tempranamente, y se refiere a reacciones defensivas acompañadas de un visible arranque de enojo. Los niños identificados por agresión reactiva es muy común que perciban las acciones de sus pares como hostiles y generan una deficiencia en la solución no agresiva de problemas sociales. Estos niños tienen a ser socialmente ignorados, son vistos por sus pares como impopulares y rechazados, con pocas habilidades sociales, son desatentos y tienen un pobre auto control (Dodge y Coie, 1987; Dodge y Crick, 1990). Agresión Proactiva: se refiere a los actos agresivos que son intencionales para lograr algún tipo de meta material como la posesión de algún objeto con el fin de dominar a los demás. Estos niños son identificados por sus altos niveles de agresión proactiva y bajos de agresión reactiva; tienen en general habilidades sociales cognitivas y son percibidos por sus pares como líderes, son populares y desagradables (tiene un status social entre sus pares muy controversial).

En conclusión, las intervenciones dirigidas a mejorar las relaciones sociales de los niños, deben manejar los elementos positivos de las habilidades sociales, designados para estimular las conductas prosociales, así como elementos cognitivo-conductuales designados para favorecer las respuestas reflexivas y estimular mas la adaptación social en el pensamiento de solución de problemas.

## LA IMPORTANCIA DE IMPLEMENTAR ESTE TIPO DE INTERVENCIÓN EN LA CIUDAD DE MÉXICO

En la actualidad en la ciudad de México, resulta de suma importancia crear un programa de intervención que centre su actividad en el entrenamiento de habilidades sociales dirigido a niños que presenten conducta antisocial y agresiva. Este programa debe hacer énfasis en el entrenamiento de habilidades cognitivas fundamentado en el hecho de que este tipo de niños perciben las respuestas ambiguas de otros niños como agresivas y en consecuencia actúan conforme a esta percepción. Esta mala interpretación cognitiva, provoca un rechazo de su grupo de pares, ocasionando que el niño rechazado actúe con mayor agresividad. Sin embargo, ninguno de los estudios se ha realizado en el contexto mexicano, por lo que los hallazgos derivados de éstos nos permiten contar solamente con hipótesis de trabajo para guiar la investigación de este fenómeno en nuestra realidad social y cultural.

Actualmente en la ciudad de México se está llevando a cabo una investigación sobre el desarrollo de la conducta agresiva y antisocial en la infancia, empleando un diseño de investigación de corte longitudinal en donde se mide la evolución de estos comportamientos en grupos o estudios experimentales (grupos o subpoblaciones de individuos vinculados de alguna manera a los objetivos del estudio) a lo largo de 3 años. La muestra de estudio está compuesta por grupos de niños con historia de comportamiento agresivo y grupos de niños no agresivos. Como parte de este proyecto de investigación, una submuestra de los niños identificados como agresivos seleccionados aleatoriamente (N=85) han sido expuestos a un programa de intervención

terapéutica de corte cognitivo-conductual ( Ayala, Fulgencio, Chaparro, y Pedroza, 2000).

Esta intervención terapéutica consiste en una manipulación experimental basada en el diseño de corte longitudinal que guía el estudio en general; lo que permite evaluar la efectividad de ésta para producir cambios inmediatos en el comportamiento del niño así como el mantenimiento a largo plazo de estos cambios a través de un periodo de tres años.

La necesidad de constatar el mantenimiento de los efectos a largo plazo obedece a la carencia de estudios realizados con esta población donde se determine la generalidad de los efectos de tratamiento a través del tiempo, así como la estabilidad constatada de los patrones de conducta agresiva durante la niñez y la adolescencia.

La muestra está constituida por 350 niños que cursan educación básica en la ciudad de México. Un 50% es decir, 175 niños de la muestra fueron seleccionados con base en sus antecedentes de comportamiento agresivo, mientras que el 50% restante son niños sin este antecedente.

Con el propósito de determinar la influencia de los diferentes estadios del desarrollo sobre la evolución del comportamiento agresivo y antisocial en niños, la muestra se constituye por 6 subgrupos que representan los grados escolares de primaria.

| <b>GRADO ESCOLAR</b> | <b>No. TOTAL</b> | <b>AGRESIVOS</b> | <b>NO AGRESIVOS</b> |
|----------------------|------------------|------------------|---------------------|
| Primero              | 100              | 50               | 50                  |
| Segundo              | 80               | 40               | 40                  |
| Tercero              | 50               | 25               | 25                  |
| Cuarto               | 40               | 20               | 20                  |
| Quinto               | 40               | 20               | 20                  |
| Sexto                | 40               | 20               | 20                  |
| <b>TOTAL</b>         | <b>350</b>       | <b>175</b>       | <b>175</b>          |

Cada subgrupo ha estado bajo estudio durante los últimos tres años con base en olas de evaluación con un intervalo de 6 meses entre cada ola. De esta manera, se cuenta con un universo de 1,750 evaluaciones de factores asociados a los comportamientos bajo estudio durante el periodo de investigación.

## **OBJETIVO GENERAL**

El objetivo del presente estudio, es la aplicación y evaluación de un programa de entrenamiento en entrada al grupo y permanencia en éste, para 9 niños agresivos y rechazados, con el fin de lograr un incremento en sus habilidades sociales y mejorar las relación con sus pares y poder implementar en un futuro, dicho programa de entrenamiento con fines terapéuticos.

| GRADO ESCOLAR | No. TOTAL  | AGRESIVOS  | NO AGRESIVOS |
|---------------|------------|------------|--------------|
| Primero       | 100        | 50         | 50           |
| Segundo       | 80         | 40         | 40           |
| Tercero       | 50         | 25         | 25           |
| Cuarto        | 40         | 20         | 20           |
| Quinto        | 40         | 20         | 20           |
| Sexto         | 40         | 20         | 20           |
| <b>TOTAL</b>  | <b>350</b> | <b>175</b> | <b>175</b>   |

Cada subgrupo ha estado bajo estudio durante los últimos tres años con base en olas de evaluación con un intervalo de 6 meses entre cada ola. De esta manera, se cuenta con un universo de 1,750 evaluaciones de factores asociados a los comportamientos bajo estudio durante el periodo de investigación.

## OBJETIVO GENERAL

El objetivo del presente estudio, es la aplicación y evaluación de un programa de entrenamiento en entrada al grupo y permanencia en éste, para 9 niños agresivos y rechazados, con el fin de lograr un incremento en sus habilidades sociales y mejorar las relación con sus pares y poder implementar en un futuro, dicho programa de entrenamiento con fines terapéuticos.

## **MÉTODO**

### **Sujetos**

Los sujetos que participaron en la intervención, fueron nueve niños de sexo masculino, con edades comprendidas entre los 8 y 9 años de edad. Los nueve niños cursan el 2º; seis de los niños pertenecen al turno matutino y los tres restantes al vespertino.

### **Escenario**

El presente estudio se llevó a cabo en la escuela primaria "Saturnino Herrán", ubicada en la calle de Avena num. 45 de la delegación Ermita Iztapalapa del turno matutino y vespertino. Se trabajó dentro de un salón de 7x4 mts, con dos ventanas, sillas, mesas, pizarrón así como diversos juegos.

### **Materiales**

- Libreta de asistencia para cada niño y sello animado
- Hojas de tarea elaboradas previamente por el experimentador
- 50 viñetas de situaciones análogas (Pacheco, Luna, Lacroix, Galicia y Ayala, 1998).
- Cronómetro
- Estrellitas adheribles como reforzador
- Hojas en blanco
- Lápices de colores

## **DISEÑO EXPERIMENTAL**

Con el fin de analizar los efectos del entrenamiento sobre la conducta meta, se utilizó un diseño conductual A B con seguimiento, así como un componente pretest - postest de los instrumentos que se describen más adelante.

Este diseño A B con seguimiento, permite identificar y cuantificar el número de respuestas que el sujeto emite durante la línea base, tratamiento, y seguimiento.

La fase de línea base "A", consiste en observar y cuantificar la conducta meta tal y como ocurre en el escenario natural, una vez que se obtiene la estabilidad en el comportamiento, se introduce la variable independiente, fase "B" misma donde se realizó el tratamiento. Los cambios en el nivel, y la tendencia observados durante esta fase permiten al investigador concluir que la intervención fue la causante del cambio en la conducta. Por último, la fase de seguimiento "C", permite valorar la estabilidad temporal del cambio al finalizar la intervención (Cooper, Heron y Heward, 1987; Barlow y Hersen, 1988).

### **Instrumentos de medición**

#### **a) Registro de Observación Directa en el Recreo (Chaparro, Pedroza y Ayala, 1997)**

Consiste en un registro de observación directa, el cuál determina la ocurrencia o no de conductas de interacción del niño con sus compañeros de clase a la hora del recreo, en un registro de intervalo parcial 10 segundos durante 10 minutos (ver anexo).

Se registraron las siguientes conductas:

- **Contacto Físico Negativo (FN)**

Cualquier conducta física negativa o destructiva, dirigida hacia otra persona.

Ejemplos:

*Golpear*                      *Empujar*  
*Jalonear*                     *Patear*

- **Contacto Físico Positivo (FP)**

Cualquier conducta física positiva dirigida hacia otra persona.

Ejemplos:

*Abrazar*                      *Besar*  
*Dar la mano*                *Acariciar la espalda*

- **Conductas Verbales Negativas (VN)**

Agredir verbalmente a otra persona ya sea con palabras hirientes o groserías, así como amenazas de agresión física.

Ejemplos:

*Chiflar*                      *Mímica agresiva*  
*Arremedar*                *Eruptar dirigido a otros*

- **Permanecer Solo (PS)**

Cuando el niño no participa en las actividades de sus demás compañeros, ni convive con alguien en especial.

Ejemplos:

*Comer su lunch solo*  
*Caminar por el patio sin establecer contacto físico o verbal con otra persona*  
*Leer un libro o jugar solo*



- **Conducta Prosocial (PR)**

Es cualquier conducta de tipo altruista que tiene como fin ayudar a la convivencia dentro del patio escolar. Se caracteriza por conductas de ayuda, auxilio y/o de compartir.

Ejemplos:

*Levantar un niño que se haya caído*

*Consolar a un compañero que se sienta mal*

*Levantar una moneda y entregarla a su dueño*

*Dirigirse a un niño y ofrecerle de su comida.*

Estas conductas se observaron a lo largo de toda la investigación (en las tres fases del diseño experimental: Línea base, tratamiento y seguimiento).

### **Medidas Pretest y Postest**

**a) El Índice de Enojo para Niños (Mendoza, Ortíz y Ayala, 1997).**

Cuestionario lápiz papel de 27 reactivos, cuyo principal propósito es medir como reacciona el niño ante situaciones análogas que representan un problema. La calificación de este instrumento se realiza de manera cualitativa, cada reactivo tiene 4 opciones de respuesta, de las cuales dos son adecuadas y asertivas, una opción es agresiva y la otra es de evitación de la situación (ver anexo).

**b) Sociograma de Interacción Niño-Compañero (Pacheco y Ayala, 1997).**

Cuestionario lápiz y papel de nueve reactivos, autoaplicable. Esta técnica sociométrica permitirá conocer e identificar las funciones del grupo de amigos con los cuales participa el niño dentro del escenario escolar. El objetivo es

conocer la nominación de los pares sobre cuáles niños son agresivos, prosociales, populares, tienen pocos amigos, etc. y comprobar si esta nominación cambia como resultado del tratamiento (ver anexo).

**c) Listas de Cotejo para la Evaluación de las Viñetas de situaciones análogas ( Pacheco y Ayala, 1997).**

Con el objetivo de evaluar las respuestas proporcionadas por los niños en las listas de cotejo, se elaboro un juego de viñetas, en estas, se expone al niño una situación problemática con los compañeros, estas situaciones pueden describir una situación donde el sujeto es rechazado del grupo o una circunstancia potencialmente provocadora de enojo.

Se espera que al final del tratamiento, las respuestas del niño, ante esas situaciones, sean respuestas alternativas a la agresión como resultado de una evaluación de las consecuencias de su comportamiento agresivo.

**Listas de cotejo:**

**a) Evaluación de habilidades en solución de problemas sociales**

En donde las conductas que se registran son las siguientes:

- Identificación de un problema social (si el niño identifico y describió el problema)
- Antecedentes al problema (que fue lo que pasó antes de que se empezara el problema, el lugar, los sujetos y la acción realizada por estos)
- Generar soluciones positivas al problema ( cuando el niño emite una solución asertiva, no agresiva y la utilización de la negociación).

- Generar soluciones negativas al problema (son todas aquellas que incluyen actos agresivos como: pelear, agredir, pegar, etc)
- Generar soluciones asertivas ( se califico contemplando los tres aspectos que hacen una solución positiva).
- Establecer un curso de acción ( si el niño establece medios para llevar a cabo la solución, tales como planear un curso de acción, reconocer obstáculos, determinar maneras de superarlos y establecer consecuencias.

### **b) Evaluación de estrategias de entrada al grupo**

Con el objetivo de evaluar las estrategias de entrada a grupo de los niños de la muestra, se trabajó en una situación simulada de entrada a grupo por medio de niños confederados. La confiabilidad de este registro se comprobó en un estudio piloto donde se calibraron y refinaron las categorías, resultando las siguientes:

- Enunciados orientados al grupo ( toda oración que se refiera a las actividades del grupo o al juego mismo).
- Aceptación positiva del grupo ( el grupo o algún miembro del grupo invita al niño o accede a jugar con este, comparte el juego o el material de juego con él).

### **c) Evaluación de juego y trabajo positivo.**

Con el fin de evaluar las habilidades de los sujetos en mantener un juego positivo, se elaboró una lista de cotejo para observar a los niños de la muestra en una situación que implique cooperación con dos sujetos confederados. Este registro también se elaboró y piloteo para fines de estudio. Las categorías se

basan en las propuestas por Oden y Ascher (1977).

- Conseguir atención ( el niño hace una petición, una pregunta o alguna conducta que demande la atención del grupo hacia el o algún miembro del grupo le proporciona atención).
- Esperar turno para poder jugar ( el niño espera a que los otros miembros del grupo terminen de utilizar un color para ocuparlo).
- Sonreír a los miembros del grupo ( el niño mira a los ojos y sonríe a uno o mas compañeros del juego ).
- Proporcionar cumplidos ( alienta o da cumplidos a alguno de sus compañeros).

## **PROCEDIMIENTO**

### **SELECCIÓN DE LA MUESTRA:**

Se aplicó el Sociograma de interacción niño-compañero (Pacheco y Ayala, 1997), a todos los salones de 2º grado, se seleccionó a nueve niños que fueron percibidos por sus compañeros como agresivos y con pocos amigos y que además fueron reportados por sus maestros como niños rechazados por sus pares. Con el fin de evaluar las estrategias de entrada a grupo, se seleccionaron al azar cuatro niños del mismo grado escolar pero de otro grupo, que actuaron como confederados.

### **FASE "A" LINEA BASE**

Por medio del Registro de observación directa en el recreo (Chaparro y cols, 1997). Se realizaron tres registros a la semana a cada niño de la muestra, los cuales tuvieron una duración de 10 minutos cada uno, mediante estos se pudo determinar el nivel de conducta agresiva así como el tiempo en que estos

permanecen solos durante el recreo. Las observaciones se realizaron por dos observadores previamente entrenados.

## APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

- Cuestionario del Índice de Enojo en el niño (Mendoza y cols, 1997). Este cuestionario se aplicó de manera individual por dos instructores proporcionándoles las siguientes instrucciones a los niños: *A continuación te voy a leer varias situaciones que pueden pasarte o que ya te pasaron. Trata de imaginarte en esas situaciones y dime que harías...*

- Viñetas de situaciones análogas (Pacheco y cols, 1998) para el entrenamiento en Solución de Problemas.

Se aplicó a cada niño un juego de tres viñetas de manera individual de la siguiente forma. Se le indicó a los niños que se les harían unas preguntas muy breves sobre algunas situaciones que podrían pasarles con sus amigos de la escuela, según la siguiente instrucción:

*Te voy a leer algunas situaciones que pueden pasarte con tus amigos de La escuela, escucha muy bien porque después te voy a hacer algunas preguntas muy sencillas.*

Se leyó cuidadosa y pausadamente la viñeta y se hicieron las siguientes preguntas:

- ¿Puedes contarme que pasó?
- ¿Qué puedes hacer para solucionar el problema?
- ¿Cuál crees que es la mejor solución?

- ¿Qué ganas/ pierdes con esa solución?
- ¿Cómo puedes llevarla a cabo?
- ¿Qué dificultades puedes encontrarte?

Si el niño no contestaba se le instigaba a hacerlo de manera positiva.

Las respuestas de los niños a las preguntas sobre las viñetas se calificaron mediante la lista de cotejo de "solución de problemas" (ver anexo) para su evaluación y comparación posterior al tratamiento.

- Para la evaluación de las habilidades del niño para Entrar a un Grupo se hizo lo siguiente:

Se llevó a dos de los niños confederados a un salón equipado con diversos juegos, y se les pidió que jugaran juntos con el rompecabezas, transcurridos unos minutos el terapeuta le pidió a un niño de la muestra que entrara al salón y se integrara al juego de los dos niños. Este ejercicio se realizó con todos los niños de la muestra intercalando la participación de los cuatro niños confederados, de manera que todos los niños pudieran ser evaluados en la lista de cotejo de entrada al grupo. (Ver Anexo)

## **FASE "B" TRATAMIENTO**

Se trabajó con dos grupos de seis (turno matutino) y tres (turno vespertino) niños respectivamente. Las sesiones se llevaron a cabo todos los días, siendo un total de seis sesiones. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 40 a 50 minutos dada la dinámica del grupo.

Las sesiones se aplicaron con base en el Manual de Entrenamiento en Habilidades Sociales y de Entrada al Grupo para Niños que presentan Conducta Agresiva y son Rechazados por sus Pares (Pacheco y Ayala, 1998) basado en el propuesto por Lochman, Coie, Underwood y Terry (1993).

Este se divide en tres componentes:

- 1) Entrenamiento en Solución de Problemas Sociales
- 2) Entrenamiento en Estrategias de Entrada a Grupo
- 3) Entrenamiento en Juego y Trabajo Positivo

Una vez finalizado el período de evaluación, el terapeuta acudió al salón de clases a recoger a los niños de la muestra.

En este primer encuentro se llevó a cabo la presentación del terapeuta con los niños, se les explicó que en los siguientes días se llevaría a cabo una reunión al día, y el objetivo de dichas reuniones, sería aprender a como tener mas amigos, no pelear con ellos, divertirse jugando y trabajando con sus compañeros. Se les pidió a todos los niños que se presentaran y que se aprendieran los nombres de sus compañeros.

Posteriormente se les explicó a los niños las dinámicas de las sesiones:

*Cada vez que nos veamos vamos a aprender diferentes formas de hacer amigos, las cosas que podemos hacer en lugar de pelearnos con otros niños, cuando alguien no quiere jugar con nosotros. Nos vamos a ver dos veces por semana, cada vez que ustedes asistan yo les voy a sellar esta libreta de asistencia.*

En ese momento se les repartió a cada niño una libreta de control de Asistencia con el primer sello de asistencia y se les anotó en esta la fecha de la próxima reunión.



## SESION 1

### Entrenamiento en Solución de Problemas Sociales

Con base en la evaluación previa de las viñetas de situaciones análogas de problemas sociales, se seleccionaron los reactivos individuales, donde se observó dificultad en el niño para tratar con determinada situación, se eligieron las viñetas correspondientes a dichos reactivos, de manera que aun cuando se trabajara grupalmente y en todos los niños se revisaran las mismas viñetas, siempre había un conjunto de viñetas individualizadas para cada niño que eventualmente se revisaron durante el transcurso de las sesiones.

Al inicio de la sesión se les explicó a los niños los conceptos de Antecedente Conducta y Consecuente, proporcionándoles ejemplos de cada uno de los conceptos y se les dio la siguiente instrucción:

*Vamos a platicar que significan los antecedentes y las consecuencias de la conducta. Una conducta es todo lo que hacemos, por ejemplo; dormir, comer, jugar, como los verbos que te enseñan en la escuela:*

¿Quien quiere darme ejemplos de conductas?

Si los niños no contestaban, se les instigaba y reforzaba con cada uno de los ejemplos dados.

*Antes de alguna conducta; por ejemplo, comer, hacemos ciertas cosas, poner la mesa, lavarnos las manos, estas dos cosas son los **ANTECEDENTES** de la conducta de comer, **lo que pasa antes**. Después de comer también*

*hacemos otras cosas, como lavarnos los dientes, recoger la mesa, lo que hacemos después son las **CONSECUENCIAS** de la conducta de comer.*

A continuación se les pidió a los niños ejemplos de conductas con sus respectivos antecedentes y consecuentes. Siempre se reforzaban los ejemplos del niño.

Una vez que se aseguró que todos los niños entendieron los conceptos de antecedente - conducta - consecuente, se trabajó con viñetas las cuales ejemplificaban problemas sociales durante el resto de la sesión, de manera que el niño se diera cuenta de que cada conducta que él realice tiene un antecedente y un consecuente.

Posteriormente se les explicó lo siguiente:

*Las soluciones que proponemos ante un problema (consecuente) pueden ser positivas o negativas y se les muestra a los niños por medio de ejemplos que es mejor establecer consecuencias positivas que negativas, ya que mediante las primeras todos salen ganando y van a tener mas amigos; en cambio con la solución negativa lo único que van a lograr es meterse en mas problemas.*

Se les pidió a los niños que de tarea dibujaran alguna situación problemática en la que hubieran estado, indicando los antecedentes, conductas y consecuentes de dicha situación.

Al final de la sesión se anotó en las libretas de asistencia la fecha y hora de la siguiente sesión y se les agradeció su participación a todos los niños.

## SESION 2

Al inicio de la sesión se les selló a los niños su libreta de asistencia, se les agradeció su participación y se realizó un breve repaso de las actividades aprendidas en la sesión anterior.

Durante esta sesión el terapeuta describió un problema (tomado de las viñetas de Situaciones Análogas de Problemas Sociales) y solicitó a los niños que identificaran los conceptos anteriormente descritos. Una vez que se comprobó que todos los niños entendieron dichos conceptos, se le pidió a cada niño que pasara al frente y explicara el dibujo que se le dejó de tarea, reforzando los conceptos aprendidos y estableciendo una discusión positiva con el grupo de cada situación expuesta.

Posteriormente se llevó a cabo la segunda evaluación en la Lista de Cotejo de Habilidades Sociales, por medio de viñetas.

Al final de la sesión se anotó en las libretas de asistencia la fecha y hr. de la siguiente sesión y se les agradeció su participación a todos los niños.

### SESION 3

#### Entrenamiento en Estrategias de Entrada a Grupo

Al inicio de la sesión se les selló su libreta de asistencia a cada niño , se les agradeció por su presencia y se les proporcionó la siguiente instrucción:

*Hoy vamos a trabajar sobre situaciones que pueden pasarte cuando tus compañeros no quieren jugar contigo, no quieren hablarte o no quieren compartir sus juguetes.*

Se realizó un ejercicio el cual consistió en lo siguiente: se les explicó a los niños que ahora iban a actuar como en las películas, se les leyó el siguiente guión y ellos tenían que terminar la historia por medio de un ensayo conductual:

" Estas a la hora del recreo y de pronto te acercas a un grupo de niños que están jugando muy padre, tu quieres jugar con ellos pero ellos no quieren jugar contigo, ¿qué haces?..."

Todos los niños participaron en la dinámica, al terminar el ejercicio se les pidió que platicaran sus experiencias en cuanto a sus intentos de entrada al grupo, reforzando las respuestas positivas y poniendo a juicio del grupo las negativas.

Se aprovechó este espacio para repasar conceptos ACC, y soluciones positivas y negativas , y se dieron ejemplos acerca de las respuestas y conductas asertivas que puede dar el niño para ser aceptado dentro de un grupo.

Finalmente se les pidió a los niños que escribieran o dibujaran algún problema que tuvieran para entrar al grupo durante los siguientes días, y en caso de que no tuvieran ninguno, que se lo imaginaran y escribieran o dibujaran la solución y como la llevarían a cabo.

## SESION 4

Se les dio a los niños la oportunidad de practicar las habilidades aprendidas por medio del ensayo conductual y el juego del circulo.

El contenido de los ensayos conductuales se basó en guiones realizados en las situaciones planteadas por los niños en las tareas de casa. Si los niños no cumplían con las tareas o escribían ejemplos ya mencionados en la sesión pasada, entonces se seleccionaban viñetas y se trabajaba con ellas.

El ensayo conductual se realizó en dos fases:

### **1) Ensayo Conductual:**

El terapeuta en situaciones potencialmente provocadoras de conducta agresiva, modeló conductas alternativas en agresión y posteriormente se les pidió a los niños que ensayaran una situación similar representada con los demás niños del grupo.

### **2) El Juego del Circulo:**

Los niños sentados en circulo, tenían la oportunidad de responder de manera no agresiva a comentarios agresivos y de rechazo de sus compañeros.

## **FASE I Situaciones Positivas**

Se les explicó a los niños la dinámica de la sesión:

*El día de hoy vamos otra vez a actuar como si estuviéramos en la TV y ustedes van a ser los actores y actrices. Voy a leerles una situación ( tomar una viñeta y leer con todo detalle, o un trabajo de un niño), esa situación va a ser el guión de la película, (se leerá el guión), vamos a jugar, vamos a repartir*

*los papeles, primero yo voy a actuar fíjense bien lo que hago y que es lo que pasa, por que después otro niño va a pasar al escenario.*

En este punto el terapeuta modeló respuestas asertivas, alternativas a la agresión usando la negociación y requirió que los niños actuaran junto con él algún tipo de respuesta positiva.

## **FASE 2 Situaciones Negativas**

Se les indicó a los niños que formaran un círculo y se les explicó que trabajarían con situaciones que pueden ser molestas, que pueden provocar enojo, ganas de pelear o insultar a alguien. Se trabajó con situaciones que licitaban conductas agresivas, ya sea de provocación de pares o de rechazo. Se les dijo que iban a practicar lo que harían cuando se presentasen en esas situaciones.

posteriormente se le pidió a cada niño que ensayara en una situación, donde, con anterioridad, los otros niños se pusieron de acuerdo para responder negativamente. No se excedió en este ejercicio por más de 10 min. Se estuvo alerta a las respuestas de los niños, y se suspendía inmediatamente el ejercicio si los niños empezaban a alterarse. Se les recordaba que solo es un ejercicio y se promovía la retroalimentación del grupo al niño participante. Se felicitó a los niños por sus respuestas positivas.

Estos procedimientos se aplicaron a cada niño.

Al término de la sesión, se felicitó a todos los niños por su participación, y se les apuntó en su libreta de control la fecha y la hora de la siguiente sesión.

## SESION 5

### Entrenamiento en Juego y Trabajo Positivo

En esta sesión se le enseñó a los niños a jugar y mantener relaciones positivas con los compañeros mediante la enseñanza de cuatro habilidades.

Al inicio de la sesión se dividió al grupo en dos equipos, se les repartieron hojas en blanco y un juego de lápices de colores o algún otro material que permitiera la cooperación y participación de todos los miembros del equipo.

Mientras los niños jugaban el terapeuta registró por medio de una lista de cotejo ( evaluación en juego y trabajo positivo) las habilidades que el niño estaba presentando para mantenerse dentro del grupo (Ver anexo).

Después de 10 min. Se interrumpió el juego y se les preguntó a los niños si les gustó el juego si fue o no divertido y ¿por qué?.

Una vez que los niños opinaron sobre el juego, se les proporcionó la siguiente instrucción:

*Ahora les voy a platicar de algunas cosas que pueden hacer para que sea más divertido jugar con otras personas.*

Se les instruyó verbalmente por un tiempo no mayor de 10 min. , en los siguientes conceptos (separadamente y en orden):



- participación del niño dentro de un grupo: es importante para hacer el juego divertido o divertirse jugando con otras personas. Se le dieron ejemplos al niño respecto al juego realizado anteriormente.

- Cooperar: Esperar turno para poder jugar y compartir material. Ejemplos.

- Comunicar: Hablar con otras personas ( evitar YO y hablar de nosotros/ ustedes) y escuchar. Ejemplos.

- Validar y Apoyar: Ser amigable, mirar a las otras personas a los ojos, sonreír, ofrecer ayuda o alentar. Ejemplos.

A continuación se presentara un ejemplo de cómo se enseñó el concepto de cooperación:

#### Paso 1

*Quiero platicarles de algunas cosas que pueden hacer para que sea más divertido jugar con otras personas, por ejemplo cooperar...*

#### Paso 2

*¿Que es cooperar? , Explíquenme con sus propias palabras, ¿Ustedes compartieron cuando estaban jugando?¿Quien me puede dar un ejemplo de que y como compartió?*

Se esperaba la respuesta de los niños, si estos no contestaban se proporcionaban ejemplos.

### Paso 3

*Muy bien, cooperar es por ejemplo compartir los juguetes o el material de juego, cuando estaban jugando compartieron hojas y colores.*

### Paso 4

*¿Quién quiere darme un ejemplo de NO cooperar?*

El niño puede responder: Tomar todos los colores

### Paso 5

*Bien, tomar todos los colores es no cooperar, ¿ustedes creen que tomar todos los colores hace el juego más divertido? (esperar respuesta)*

*Muy bien ustedes cooperaron por que compartieron los colores, Alguien puede darme otro ejemplo de cooperar...*

Al final de la sesión se le pidió a los niños que de tarea escribieran o dibujaran de manera individual, situaciones en donde se manejaran los conceptos aprendidos de: participar, cooperar, comunicar y validar y apoyar.

## SESION 6

Durante esta sesión se realizaron ensayos conductuales acerca de los conceptos aprendidos sobre las técnicas de entrada al grupo , juego y trabajo positivo.

Se trabajó con los ejemplos de las tareas de los niños y con viñetas.

Se les pidió a los niños que entre todos hicieran un dibujo con acuarelas, mientras el terapeuta evaluó por medio de la lista de cotejo como se desenvolvían los niños en juego y trabajo positivos.

Al termino de la sesión, se felicitó a los niños por su participación, y se les informó que habían terminado el taller. , y que debido a su participación y asistencia, se les daría un diploma y un premio (un juguete de pokemón).

### NOTA

**“Las respuestas agresivas durante las sesiones de tratamiento fueron ignoradas con el fin de extinguirlas. En caso de agresión física, se aplicó tiempo fuera por 10 minutos”.**

## SEGUIMIENTO

Con el fin de evaluar los efectos que tuvo el tratamiento sobre la conducta meta, la fase de seguimiento se llevó a cabo de la siguiente manera: el índice de enojo y el sociograma se aplicaron 90 días después de concluido el tratamiento; De igual manera, 8, 90 y 120 días después de finalizado el tratamiento, se realizó una observación de la conducta de los niños en el recreo, y finalmente a los 120 días de finalizado el tratamiento, se evaluó con las lista de cotejo las habilidades utilizadas por los niños en diferentes situaciones, tres niños en situación de solución de problemas (por medio de viñetas de situaciones análogas de problemas sociales), tres en habilidades de entrada al grupo (por medio de dos de los niños confederados que participaron en el estudio) y tres en juego y trabajo positivo ( en donde se les pidió a los niños que armaran un rompecabezas juntos).

## RESULTADOS

### Cambios de Conducta a nivel Grupal

Las sesiones de Línea Base, Tratamiento y Seguimiento de las observaciones en el recreo, se evaluaron mediante un análisis de inferencia visual de los datos graficados. En la figura 1, se muestran los porcentajes promedio de los datos generales de dichas observaciones, obtenidas de los nueve niños a través de las tres fases del estudio (A B Seguimiento).

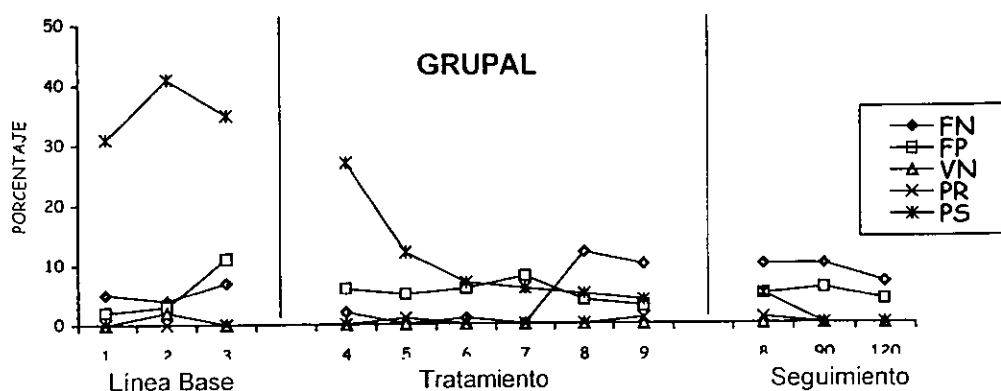


Fig. 1

Las sesiones de línea base y tratamiento fueron registradas en días consecutivos, y las sesiones de seguimiento se registraron a los 8, 90 y 120 días de finalizado el tratamiento. Como puede observarse durante la fase de línea base el porcentaje promedio de ocurrencia de la conducta de permanecer solo (PS) de los niños en la primera sesión fue de 31%, en la segunda de 41% y en la tercera de 35%. , y a partir de la fase de tratamiento podemos observar un decremento de 23 puntos porcentuales hacia la sesión 5 y de 35 puntos en la fase de seguimiento.

## Cambios de Conducta Individual

Los resultados de cada niño se ilustran a continuación en las figuras 2 a la 10, las cuales muestran la frecuencia de ocurrencia de cada una de las conductas a lo largo de las 12 sesiones del estudio.

En la línea base la frecuencia de ocurrencia de la conducta de "permanecer solo (PS)" en Rafael (fig. 2), se mantuvo constante en 60 (la máxima), a lo largo de las tres sesiones, a partir de la fase de tratamiento se observa un cambio en dicha conducta disminuyendo considerablemente su frecuencia hasta niveles de 6 y manteniendo esa tendencia durante el seguimiento. De manera similar en Roberto, Alexis, Miguel, Gerardo y Ramón, la frecuencia de dicha conducta (PS) se mantuvo alta durante la línea base y a partir de la fase de tratamiento comenzó a disminuir cada vez mas hasta llegar a niveles de cero en algunos de ellos.

Dado que en este estudio se evalúa el impacto de un paquete de entrenamiento en habilidades sociales para niños agresivos, uno de las conductas meta mas importantes es "permanecer solo", es decir, resultó relevante para esta intervención lograr que los niños mantuvieran el mayor tiempo posible interacciones positivas con sus compañeros, logrando permanecer en grupo por periodos prolongados. En este sentido el entrenamiento mostró tener un impacto directo sobre este comportamiento, ya que como se puede observar en la mayoría de los sujetos esta conducta se decrementó de forma robusta (Baer, 1977), especialmente en los sujetos de las figuras 2, 5, 7, 8, 9, y 10 ; en el resto de los sujetos participantes esta tendencia se observa aunque de manera menos robusta.

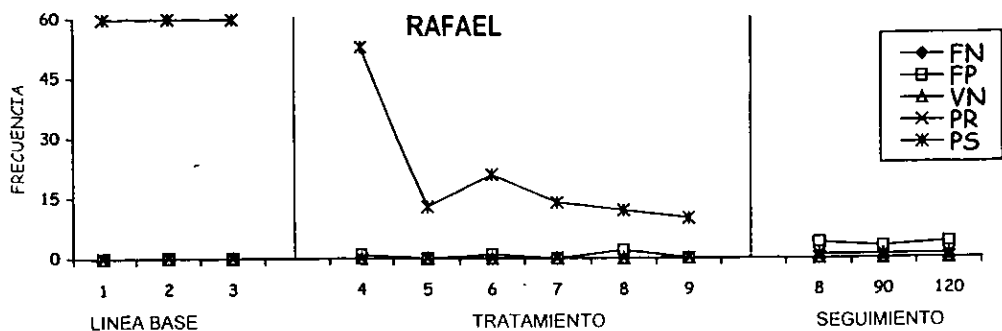


Figura No. 2: La siguiente figura muestra la frecuencia de ocurrencia del comportamiento de Rafael durante el recreo, en las tres fases del estudio.

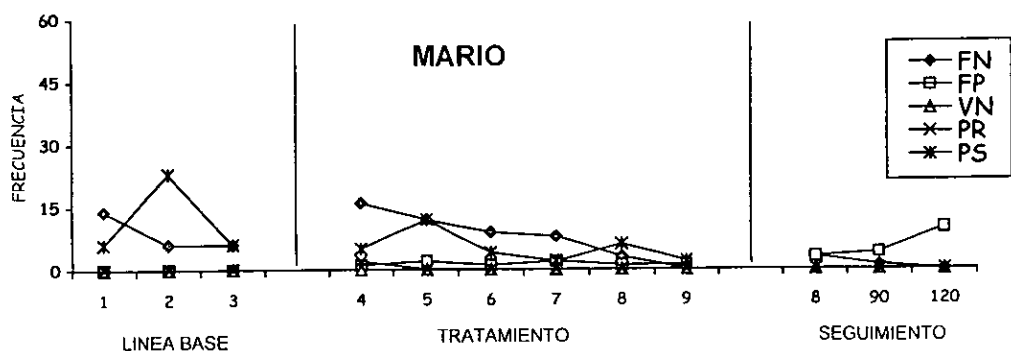


Figura No. 3: La siguiente figura muestra la frecuencia de ocurrencia del comportamiento de Mario durante el recreo, en las tres fases del estudio.

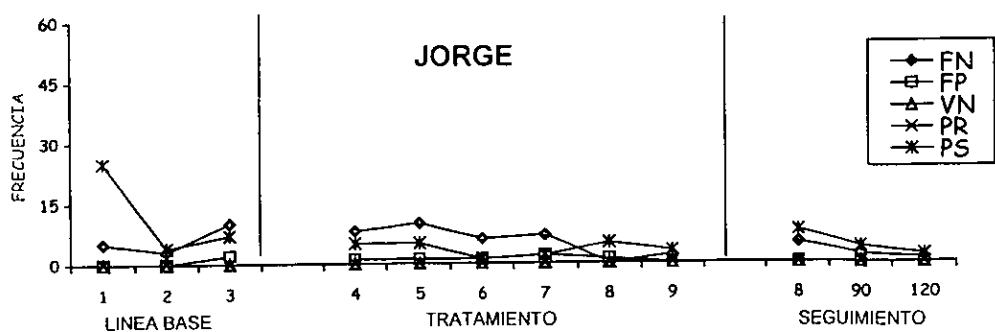


Figura No. 4: La siguiente figura muestra la frecuencia de ocurrencia del comportamiento de Jorge durante el recreo, en las tres fases del estudio.

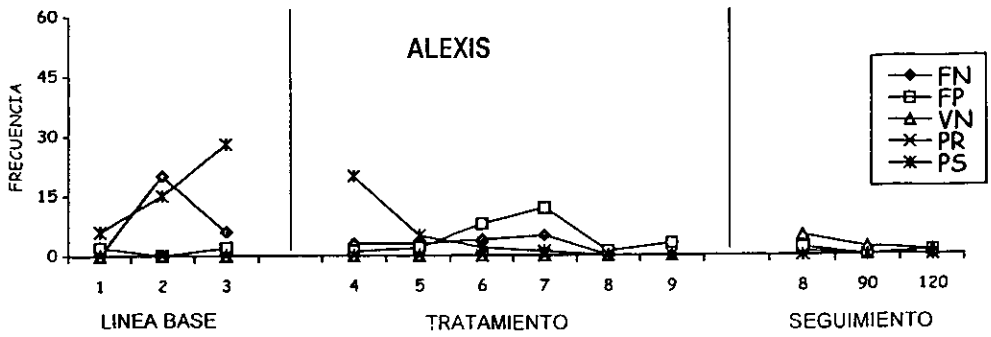


Fig. No.5: La siguiente figura muestra la frecuencia de ocurrencia del comportamiento de Alexis durante el recreo, en las tres fases del estudio.

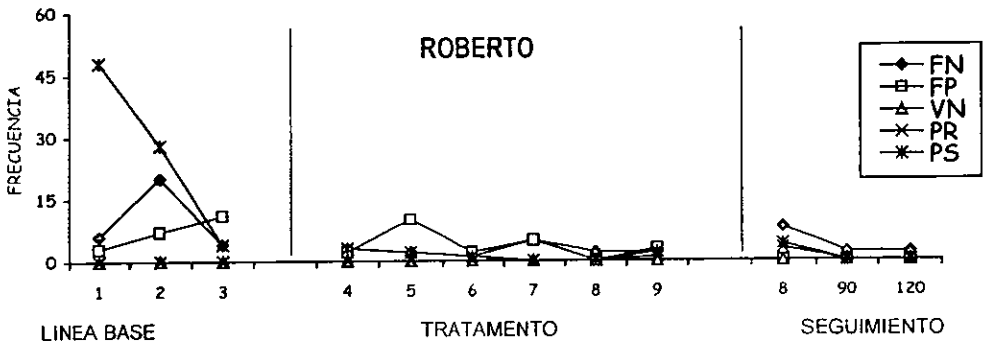


Fig. No.6: La siguiente figura muestra la frecuencia de ocurrencia del comportamiento de Roberto durante el recreo, en las tres fases del estudio.

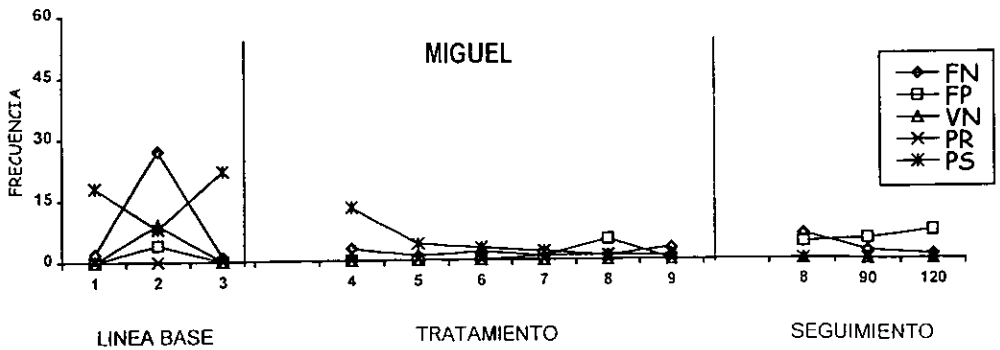


Fig. No.7: La siguiente figura muestra la frecuencia de ocurrencia del comportamiento de Miguel durante el recreo, en las tres fases del estudio.



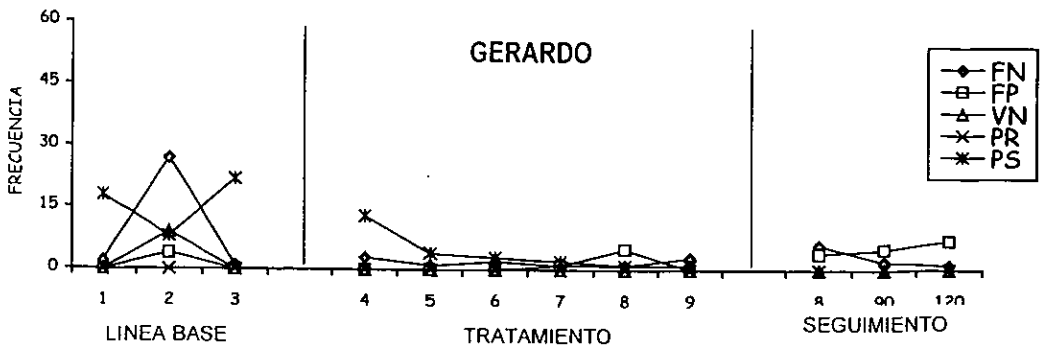


Fig. No. 9: La siguiente figura muestra la frecuencia de ocurrencia del comportamiento de Gerardo durante el recreo, en las tres fases del estudio.

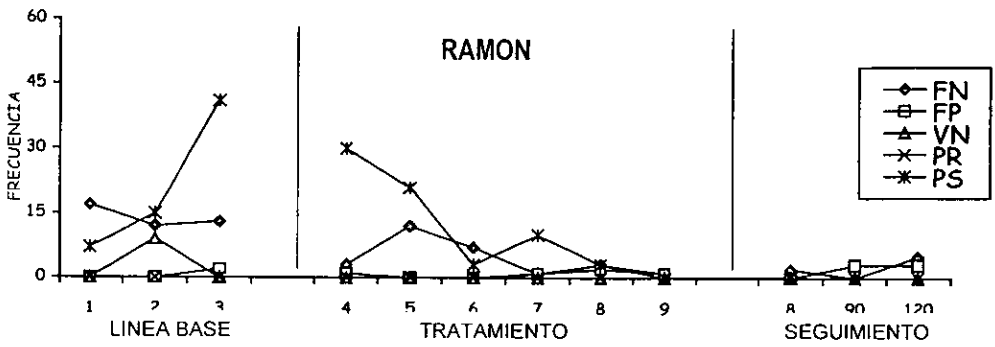


Fig. No 10: La siguiente figura muestra la frecuencia de ocurrencia del comportamiento de Ramón durante el recreo, en las tres fases del estudio.

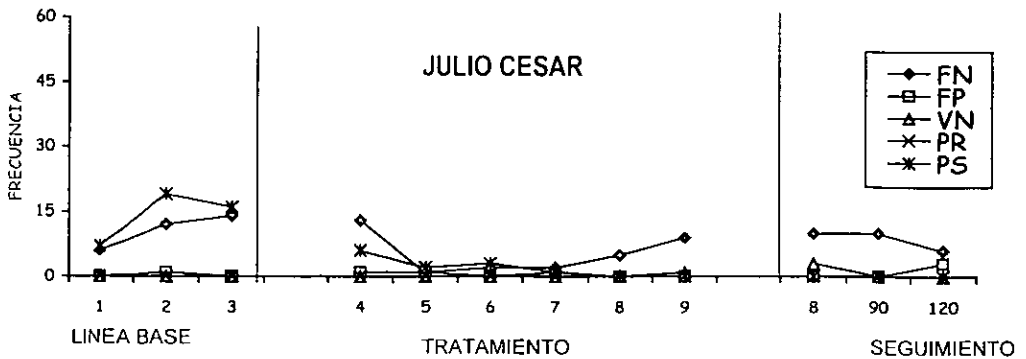


Fig. No 11: La siguiente figura muestra la frecuencia de ocurrencia del comportamiento de Julio Cesar durante el recreo en la tres fases del estudio.

Lograr un decremento en conductas agresivas, constituyó también una de las metas de esta intervención, es así que los resultados muestran que la conducta de "contacto físico negativo (FN)" tuvo un decremento considerable a partir de la aplicación del tratamiento, pudiéndose observar este cambio de manera mas evidente en Roberto, Miguel, Ramón y Mario.

Un aspecto que es importante señalar es que la frecuencia de la conducta de "físico positivo (FP)" se mantuvo inestable a lo largo del estudio . Por su parte las conductas "prosocial (PR)" y "verbal negativa (VN)" se mantuvieron en niveles basales la mayor parte del tiempo.

En resumen, lo que en general se observa a partir de la fase de tratamiento, es un decremento importante en la frecuencia de ocurrencia de algunas conductas negativas, tales como: " Contacto Físico Negativo (FN), y Permanecer Solo (PS)", siendo esta última la mas significativa de todas; En cuanto a las conductas: "verbal negativa (VN), Conducta Prosocial (PR) y Contacto Físico Positivo (FP)", no se observaron cambios significativos durante dicha intervención.

Una segunda medida de los cambios generados a partir de la intervención fueron las listas de cotejo de " Entrenamiento en Solución de Problemas", "Estrategias de Entrada al Grupo" y "Juego y Trabajo Positivo". En donde podemos observar claramente los cambios notables que hubo en la conducta de los niños en cuanto las habilidades sociales de estos para manejarse positiva y asertivamente dentro de un grupo, así como para resolver los problemas de manera no agresiva con sus compañeros.

De manera general se observa que todas las estrategias del entrenamiento en solución de problemas mejoraron después del entrenamiento y durante la fase de seguimiento.

### ENTRENAMIENTO EN SOLUCION DE PROBLEMAS

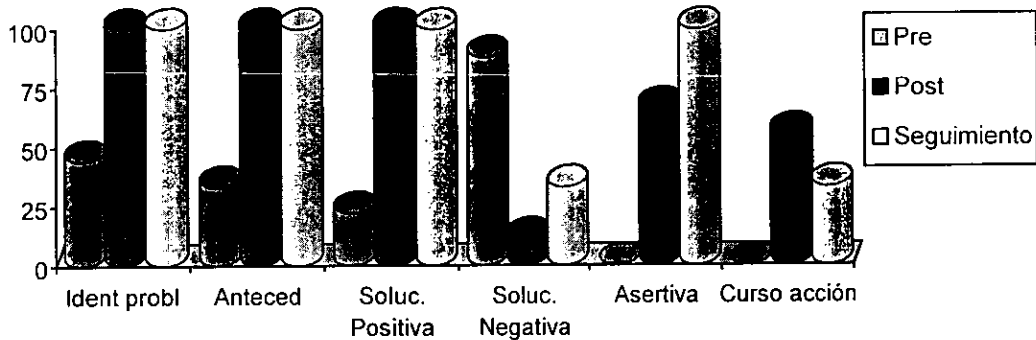


Fig. No 11: La siguiente figura muestra el porcentaje promedio de ocurrencia del comportamiento en general de tres de los nueve niños, registrado en la lista de cotejo en las tres fases del estudio.

Se tiene así que en "identificación de problemas" se observa que el porcentaje de dicha habilidad en los niños durante la preintervención es de 43%, y en la post intervención se incrementa en un 100% manteniéndose en ese nivel porcentual durante el seguimiento. De igual manera en preintervención, la "identificación de antecedentes al problema" y "generar soluciones positivas al problema", de 38% y 16% correspondientemente, se incrementó a 100% en la post intervención y continuó así en el seguimiento. En cuanto a "generar soluciones negativas al problema", la preintervención muestra un porcentaje de 90%, disminuyendo a 10% en la post intervención y un 32% en el seguimiento. En "generar solución asertiva al conflicto" de 0% en preintervención se incrementó a 60% en post intervención y continuó aumentando hasta llegar a 100% en la fase de seguimiento, finalmente en "llevar a cabo un curso de

acción" para solucionar conflictos, en preintervención se obtuvo un 0%, en post intervención 50% y en seguimiento 35%.

En la figura 12 de Estrategias de Entrada al Grupo los porcentajes promedio obtenidos para tres de los niños fueron , en cuanto a los "enunciados orientados hacia el grupo", en la preintervención 23%, en la post intervención se incrementó a 87% y en seguimiento 66% ; En cuanto a la "aceptación positiva del niño en el grupo", en preintervención el porcentaje fue de 23%, y notablemente se encontró un incremento al 100% en las fases correspondientes a la post intervención y el seguimiento.

### ESTRATEGIAS DE ENTRADA AL GRUPO

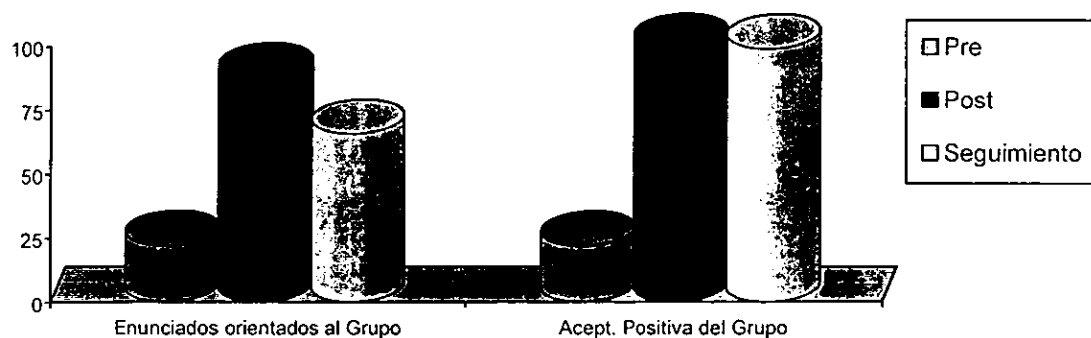


Fig. No 12: La siguiente figura muestra el porcentaje promedio de ocurrencia del comportamiento en general de tres de los nueve niños, registrado en las listas de cotejo en las tres fases del estudio.

En la figura 13 de Juego y Trabajo Positivo, en "prestar atención al grupo", en la preintervención se observó un 56%, con un incremento al 100% en la post intervención y seguimiento.

Por su parte en la conducta de "sonreír" se observó en un 45% en la preintervención, incrementándose al 100% en la post intervención y seguimiento. En "esperar turno para jugar", de 57% en preintervención, se incrementó a 100% en post intervención y 70% en seguimiento. Y finalmente en "dar cumplidos", de 10% en preintervención, se incrementó a 58% en post intervención y 35% en seguimiento.

### JUEGO Y TRABAJO POSITIVO

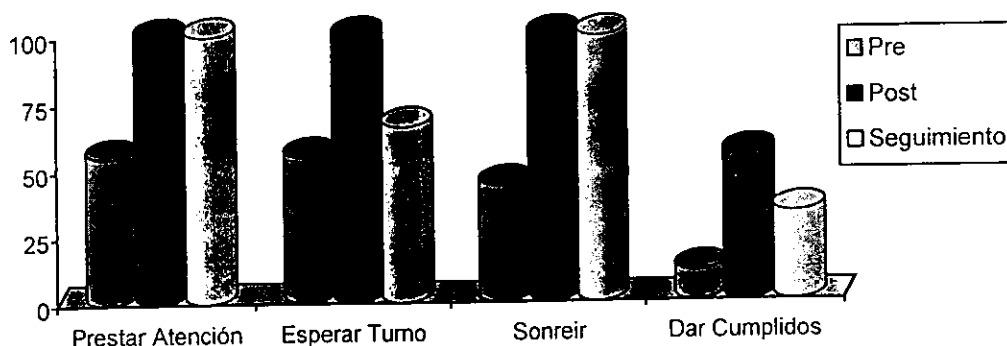


Fig. No 13: La siguiente figura muestra el porcentaje promedio de ocurrencia del comportamiento de tres de los nueve niños, registrado en la lista de cotejo en las tres fases del estudio.

En resumen respecto a los resultados de las listas de cotejo se observó que todos los niños adquirieron las habilidades sociales que les fueron enseñadas para poder establecer relaciones positivas con su grupo de pares, ser aceptados dentro de un grupo y resolver de manera asertiva los problemas que pudieran presentarse durante dicha convivencia.

Finalmente con los datos obtenidos de la pre y post intervención fue aplicada la prueba estadística de Wilcoxon, con el fin de observar el impacto del programa de entrenamiento sobre las siguiente variables. Las variables dependientes consistieron en puntajes obtenidos en dos fases del sociograma y del índice de enojo. Las variables independientes fueron el programa de entrenamiento y la falta de habilidades sociales por parte de los niños.

En la tabla 1 y 2 se muestran los datos generales obtenidos a través de dos fases del estudio, preintervención y seguimiento. Como podemos observar para ambos instrumentos se encontraron efectos significativos del tratamiento en algunos de los reactivos.

Para el índice de Enojo (ver tabla 1) los reactivos que demostraron diferencias significativas fueron los siguientes : 2) Enojo no verbal:  $Z(.05) = .011$ , en donde antes del tratamiento el niño no sabía como resolver problemas sociales y terminaba huyendo de la situación ; 3) Enojo Verbal:  $Z(.05) = .027$ , en donde los gritos y los insultos eran la forma en como los niños trataban de resolver sus problemas, y 4) Prosocial:  $Z(.05) = .012$ , la cual indica que después del tratamiento, los niños intentan solucionar sus problemas de manera asertiva.

Tabla 1

|                        | Enojo Físico     | Enojo no Verbal  | Enojo verbal     | Prosocial        |
|------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Puntaje Z dos<br>colas | -1.786 a<br>.074 | -2.536 a<br>.011 | -2.207 a<br>.027 | -2.524 b<br>.012 |

a-Basado en rangos positivos (la conducta disminuye)

b-Basado en rangos negativos (la conducta aumenta)

Por otro lado los puntajes significativos obtenidos en el sociograma (ver tabla 2) fueron los siguientes: en el reactivo 1) *quienes son los niños que pelean mucho*, puntaje  $Z(.05) = .018$  ; 2) *con que niños te gusta jugar más*,  $Z(.05) = -.011$  ; 6) *que niños tienen muchos amigos*,  $Z(.05) = .010$  ; 7) *que niños casi siempre están castigados*,  $Z(.05) = .043$  y 8) *que niños dicen groserías*,  $Z(.05) = .019$ .

TABLA 2

|                        | Pelean mucho     | Juegan con ellos | Callados         | Juegan solos     | Pocos amigos     | Muchos amigos    |
|------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Puntaje Z dos<br>colas | -2.371 a<br>.018 | -2.555 b<br>.011 | -1.826 a<br>.068 | -1.930 a<br>.054 | -1.807 a<br>.071 | -2.588 b<br>.010 |

| Castigados       | Dicen<br>groserías | Se burlan de<br>ellos |
|------------------|--------------------|-----------------------|
| -2.023 a<br>.043 | -2.352 a<br>.019   | -1.841 a<br>.066      |

a-Basado en rangos positivos (la conducta disminuye)

b-Basado en rangos negativos (la conducta aumenta)

Los resultados estadísticos obtenidos del Índice de Enojo muestran que hubo cambios significativos respecto a la forma en como los niños reaccionaron ante situaciones análogas que representan un problema, de manera no agresiva, en el postest. Así mismo, también se encontraron cambios significativos en las nominaciones realizadas en el Sociograma, por los compañeros de clase de los niños de la muestra, los cuales dejaron de percibir a estos últimos como agresivos y rechazados.



## 5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio demuestra que el entrenamiento en habilidades sociales permite a los niños adquirir las estrategias sociales necesarias para ser aceptados dentro de un grupo, así como incrementar la aceptación social de sus pares, a través del aumento en su conducta social positiva. De esta manera se les brinda la oportunidad de romper el rechazo de sus compañeros y establecer con ellos relaciones mas duraderas generando respuestas alternativas a la agresión en momentos de conflicto.

Se comprobó la efectividad del entrenamiento al comparar los cambios observados en la conducta de los niños antes, durante y después del tratamiento, por medio de un análisis de inferencia visual de las observaciones en el recreo, observando así que a partir del tratamiento los niños de la muestra incrementaron y mejoraron poco a poco las interacciones con sus compañeros disminuyendo los períodos de riñas o evitando involucrarse en estos; así como procurando la convivencia social en lugar de caminar solos por el patio de la escuela. De igual forma se pudo observar un mayor involucramiento emocional con sus compañeros al realizar conductas físico positivas hacia estos, como caminar por el patio abrazados o dar palmaditas en la espalda felicitando al compañero que ganó un juego.

Por otro lado en las listas de cotejo también se observaron cambios positivos en la conducta de los niños después del tratamiento, ya que estos aumentaron el número su repertorio de respuestas positivas ante situaciones problemáticas durante los períodos de ensayo conductual. Por ejemplo la mayoría de los niños adquirió la capacidad de identificar situaciones problemáticas generando

soluciones positivas o alternativas a la agresión así como los antecedentes a dicha situación y las consecuencias de sus actos conforme a la forma de actuar.

Algo que debemos tomar en cuenta es el hecho de que durante las observaciones en el recreo casi no se registraron conductas prosociales en comparación con los datos de las listas de cotejo, en donde el niño observó una conducta altamente prosocial durante el ensayo conductual de las viñetas, este hecho puede explicarse en términos de que durante el recreo no existe una estructura definida en actividades comunes a diferencia de la lista de cotejo en donde se instigan dichas conductas de manera positiva.

Así mismo podemos suponer que existe alguna relación entre aquellas conductas que fueron más relevantes en sus cambios en las listas de cotejo, como "encontrar soluciones asertivas y positivas al problema", que aquellas que no lo fueron, como "dar cumplidos o establecer un curso de acción", las cuales no se encuentran comúnmente dentro del repertorio conductual de los niños.

Finalmente es importante señalar que el cambio de conducta producido en los nueve niños que participaron en este estudio, fue percibido por su grupo de pares lo cual se puede observar mediante los cambios (con significancia estadística) obtenidos de las aplicaciones del sociograma antes y después del tratamiento. De la misma forma mediante la aplicación del índice de enojo pre-post.

En conclusión podemos decir que el desarrollo de la aceptación del niño a su grupo es una función de las habilidades sociales conductuales de éste dirigidas a sus pares.

Se sabe que la carencia de habilidades sociales en los niños se manifiesta especialmente en la escuela y ocasiona un rechazo activo por parte de su grupo de pares. Los niños rechazados son más solitarios que sus compañeros aceptados por el grupo y realizan menos conductas prosociales que estos últimos (Coie y Koepple, 1990).

Existe un consenso general entre diversos investigadores en esta área, de que una estrategia fundamental y primaria a establecer en los niños con el fin de romper el rechazo del que son objeto, es la enseñanza de estrategias que le permitan tener acceso a un grupo y lograr su aceptación. Al parecer la entrada al grupo es un tarea social clave, de la que se deriva la adquisición de otras habilidades sociales (Putallaz y Wasserman, 1990).

Uno de los mas grandes hallazgos en el estudio de como emerge la conducta agresiva de los niños, es el significativo papel que juegan los padres en el desarrollo de la conducta agresiva (Eron, 1987; Loeber, 1990; Maccoby y Martin, 1983; Patterson, 1986). Muchas variables de los padres han sido examinadas. La efectividad de la disciplina de los estos, la tendencia a castigar y rechazar emocionalmente al niño, el nivel de involucramiento positivo y afectuoso, las habilidades para monitorear la conducta de sus hijos, así como el nivel de estabilidad y organización dentro del hogar.

Se ha encontrado que los padres de los niños agresivos, perciben de manera muy estresante la crianza de sus hijos, se sienten incompetentes para educarlos así como restringidos y agobiados por su rol de padres y no muestran apego por sus hijos ( Ayala, et al, 2000). Por lo que seria recomendable crear programas terapéuticos para el manejo y control de estrés

de los padres, con el fin de que el niño pueda desarrollarse dentro de un ambiente tranquilo y afectuoso en donde no existan las interacciones negativas entre los miembros de la familia y por ende con sus compañeros de clase.

En futuras investigaciones sería interesante registrar en las listas de cotejo las habilidades de los niños que no presentan conducta agresiva ni son rechazados por su grupo de pares, para hacer una comparación respecto a cuales son las habilidades que estos niños utilizan para manejarse adecuadamente y mantenerse dentro de su grupo de pares.

## REFERENCIAS

- Ayala, H., Fulgencio, M., Chaparro, A., y Pedroza, F. (2000) Resultados preliminares del proyecto de estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación con el establecimiento de conducta antisocial en la adolescencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 65-89.
- Ayala, H., & Barragán, N., (1997). *Estudio longitudinal de la conducta agresiva en la infancia y su relación con la evolución del desarrollo de la conducta antisocial en la adolescencia*. Proyecto PAPIIT IN301297. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México.
- Baer, D.M. (1977). Perhaps it would be better not to know everything. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 167-172.
- Barlow, D.H. y Hersen, M. *Diseños Experimentales de Caso Unico*. Ed. Martinez Roca. España, 1988.
- Bierman, K.L, Miller, C.L., Y Staub, S.D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skills training with instructions and prohibitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 194- 200.
- Bierman, K.L, y Smoot, D.L. (1991). Linking family characteristics with poor peer relations: The mediating role of conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 341-356.
- Coie, J.D. (1990). Toward a Theory of peer rejection. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds), *Peer Rejection in Childhood* (pp. 365-401). New York: Cambridge Press.
- Coie, J.D., y Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie J.D, Lochman J.E, Terry R, Hyman C, (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* . 60: 783-792.
- Coie, J.D. y Koepple, G.K. (1990). Adapting intervention to the problem of aggressive and disruptive rejected children. En S. R. Asher y J.D. Coie (Eds) *Peer Rejection in Childhood* (pp. 309- 337). Cambridge University Press.
- Coie, J.D. , Underwood, M., y Lochman, J.E. (1991). Programmatic intervention with aggressive children in the school setting. In D.J. Pepler y K.H Rubin (Eds), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 389-410). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper , J.O. ; Heron T. E. y Heward, W.L. *Definición y Características del Análisis Conductual Aplicado*. Ed. Merril Publishing Company. Columbus, Ohio 1987. Traducción: Fulgencio, m y Espinosa, R. Facultad de Psicología, UNAM.
- Chaparro, A. ; Pedroza, F. , y Ayala, H. (1997). Registro de observación directa en el recreo, instrumento utilizado dentro del proyecto: *Estudio Longitudinal del Desarrollo de la Conducta Agresiva en Niños y su Relación Hacia la Evolución de la Conducta Antisocial en la Adolescencia*. PAPIIME IN301297.
- Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.

- Dodge K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. See Permlutter 1986, pp. 77-125.
- Dodge K.A. , y Coie, J.D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge K.A., y Crick, N.R. (1990). Social Information-progressing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social psychological Bulletin*, 16, 8-22.
- Dumas, J.E. (1989). Treating antisocial behavior in children: Child and family approaches. *Clinical Psychology Review*,9, 197-222.
- Eron , L.D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42, 4345-4442.
- Farnworth, M , Schweinhart, L.J., & Berrueta-Clement, J-R. (1985). Preschool intervention, school success and delinquency in a high-risk sample of youth. *American Educational Research Journal*, 22, 445-464.
- Farrington,D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and life outcomes. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.) *Development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.: Erlbaum.
- Forehand, R., y Atkenson, B.M. Generality of Treatment Effects with Parents as Therapists: A review of assessment and implementation procedures. *Behavior Therapy* , 1977. 8. 575-593.
- Kazdin, A (1987). Treatment of anticocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- Kazdin, A. E. , Bass, D., Siegel, T. y Thomas C. (1989). Cognitive-behavioral therapy and relationship in the treatment of children referred for antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57. 522-535.
- Kazdin, A.E, Esveldt-Dawson, K. Frenc, N.H. y Unis, A.S. (1987a) Effects of parent management training and d problem-solving skills training combined in the treatment of antisocial child behavior. *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* , 26, 416-424.
- Kazdin, A.E, Esveldt-Dawson, K. Frenc, N.H. y Unis, A.S. (1987b) Problem solving skills training and relationship therapy in the treatment of antisocial child behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55. 76- 85.
- Kendall, P.C., Ronan, K.R., y Epps,J. (1991). Aggression in children adolescents: Cognitive-behavioral treatment perspectives. In D. Pepler y Kubin (Eds). *Development and treatment of childhood aggression* (pp. 341- 360). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ladd,G.W. (1981). Effectiveness of social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child Development*, 52, 171-178.
- Lochman, J.E. (1990). Modification of childhood aggression. In M. Hersen,R. Eisler, y P.M. Miller (Eds.), *Progress in behavior modification* (Vol. 25, pp. 47-85). Newbury Park, CA: Sage.
- Lochman, J.E., Burch, P.R., Curry, J.F., y Lampron, L.B., (1984). Treatment and generalization effects of cognitive-behavioral and goal-setting interventions with aggressive boys. *Journal of Consulting and clinical psychology*, 52, 915-916.

- Lochman, J.E.; Coie, J.D.; Underwood, M.K.; y Terry R. (1993). Effectiveness of a social relations interventions program for aggressive and non aggressive rejected children. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 60, 1053-1058.
- Lochman, J.E., Lampron, L.B., Burch, P.R., y Curry, J.F., (1985). Client characteristics associated with behavior change for treated and untreated boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 527-538.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychological Review*, 10, 1-42.
- Maccoby, E., y Martin, J. (1983). Parent-child relationships. In P. Mussen (Series Ed. y E.M. Hetherington (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4: Socialization, personality and social development*. New York: wiley.
- Mendoza, B., Ortiz, A. y Ayala H. (1997) Índice de Enojo en el Niño. Instrumento utilizado en el proyecto: *Estudio Longitudinal del Desarrollo de la Conducta Agresiva en Niños y su Relación Hacia la Evolución de la Conducta Antisocial en la Adolescencia*. PAPIME IN301297.
- Oden, S., y Asher, S.R., (1977). Coaching children in social skills training for friendship making. *Child Development*, 48, 495- 506.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: a review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Ollendick, T.H., Weist, M.D., Borden, M.C. y Greene, R.W., (1992). Sociometric status and academic, behavioral and psychological adjustment: A five year longitudinal study. *Journal of Consulting and clinical psychology*, 60, 80-87.
- Pacheco, A. y Ayala, H. (1997) Sociograma de Interacción niño-compañero. Instrumento utilizado dentro del proyecto: *Estudio Longitudinal del Desarrollo de la Conducta Agresiva en Niños y su Relación Hacia la Evolución de la Conducta Antisocial en la Adolescencia*. PAPIME IN301297.
- Pacheco, A. y Ayala, H. (1997) Listas de cotejo para la evaluación de la conducta. Instrumento utilizado dentro del proyecto: *Estudio Longitudinal del Desarrollo de la Conducta Agresiva en Niños y su Relación Hacia la Evolución de la Conducta Antisocial en la Adolescencia*. PAPIME IN301297.
- Pacheco, A y Ayala, H. (1998). Manual de entrenamiento en habilidades sociales y técnicas de entrada al grupo a niños que presentan conducta agresiva y son rechazados por sus pares. *Estudio Longitudinal del Desarrollo de la Conducta Agresiva en Niños y su Relación Hacia la Evolución de la Conducta Antisocial en la Adolescencia*. PAPIME IN301297.
- Pacheco, A.; Luna, N., Lacroix, P., Galicia, E. y Ayala, H. (1998). Viñetas de Situaciones Análogas. Material utilizado dentro del proyecto: *Estudio Longitudinal del Desarrollo de la Conducta Agresiva en Niños y su Relación Hacia la Evolución de la Conducta Antisocial en la Adolescencia*. PAPIME IN301297.
- Patterson, G.R (1982) A social learning approach, 3, coercitive family process. Eugene, OR: Castilla Publishing Company.
- Patterson, G.R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 423-444.

- Putallaz, m. y Gottman , J.M. (1981). An Interactional Model of Children's entry into Peer Groups. *Child Development*, **52**, 986-994.
- Putallaz,M, y Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. In S.R. Asher y J.D. Coie (Eds). *Peer rejection childhood*, pp. 60-89. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Robins, L.N. (1966). *Deviant Children Grown Up*. Baltimore: Williams y Wilkins.
- Scott, J.P. (1992). Aggression: Functions and control in social systems. *Aggressive behavior*, **18**, 1-20.
- Spivack, G., Marcus, J., & Swift, M (1986). Early classroom behavior and later misconduct. *Developmental Psychology*, **22**, 124-131.
- West, D.J., & Farrington, D.P. (1973). Who becomes delinquent?. London: Heinemann.
- Youngstrom, N. (1992, January). Inner-city youth tell of life in "a war zone". *APA Monitor*, pp.36-37.



**A N E X O S**

OBSERVACION EN RECREO

NIÑO: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_

ESCUELA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ HORA: \_\_\_\_\_

OBSERVADOR: \_\_\_\_\_ SESION: \_\_\_\_\_ CONF: \_\_\_\_\_

TOTALES

| F N | F P | V N | P S | P R |
|-----|-----|-----|-----|-----|
|     |     |     |     |     |

| MIN | SEG | N I N O |    |    |    |    |  |
|-----|-----|---------|----|----|----|----|--|
| 0   | 0   | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 10  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 20  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 30  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 40  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 50  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
| 1   | 0   | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 10  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 20  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 30  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 40  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 50  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
| 2   | 0   | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 10  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 20  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 30  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 40  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 50  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
| 3   | 0   | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 10  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 20  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 30  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 40  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 50  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
| 4   | 0   | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 10  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 20  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 30  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 40  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 50  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |

| MIN | SEG | N I N O |    |    |    |    |  |
|-----|-----|---------|----|----|----|----|--|
| 5   | 0   | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 10  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 20  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 30  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 40  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 50  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
| 6   | 0   | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 10  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 20  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 30  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 40  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 50  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
| 7   | 0   | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 10  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 20  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 30  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 40  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 50  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
| 8   | 0   | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 10  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 20  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 30  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 40  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 50  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
| 9   | 0   | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 10  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 20  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 30  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 40  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |
|     | 50  | FN      | FP | VN | PS | PR |  |

## Sociograma

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás varias preguntas sobre los niños de tu salón .  
Lee cada pregunta y escribe el nombre de los niños que creas que contesta a  
cada pregunta.

Por ejemplo, en la oración:

¿Qué niños de tu salón usan lentes?

\_\_\_\_\_  
Escribe el nombre de los niños o de las niñas de tu salón que usen lentes.

Por favor contesta todas las preguntas. No hay respuestas malas o buenas.  
Gracias por tu colaboración

1. ¿Qué niños de tu salón pelean mucho?

\_\_\_\_\_  
2. ¿Con qué niños te gusta jugar más?

\_\_\_\_\_  
3. ¿Qué niños casi siempre están callados?

\_\_\_\_\_  
4. ¿Qué niños juegan solos en el recreo?

\_\_\_\_\_  
5. ¿Qué niños tienen pocos amigos?

\_\_\_\_\_  
6. ¿Qué niños tienen muchos amigos?

\_\_\_\_\_  
7. ¿Qué niños casi siempre los castiga la maestra?

\_\_\_\_\_  
8. ¿Qué niños dicen groserías?

\_\_\_\_\_  
9. Los niños del salón se burlan de:

\_\_\_\_\_

## INDICE DE ENOJO DEL NIÑO

Nombre:

Edad:

Escuela:

Grupo:

Instrucciones:

Leerás algunas situaciones que pueden pasarte. Subraya lo que haces después de que te ocurren.

1.-¿Qué haces cuando estas jugando en el recreo y un compañero te empuja?

- a) Le pegas      b) te vas de ahí      c) lo acusas      d) le dices que tenga más cuidado

2.-¿Qué haces cuando un compañero te dice cosas feas (insulto, apodos)?

- a) Le pegas      b) te vas de ahí      c) lo acusas      d) le dices que no te diga así.

3.-¿Qué haces cuando tu mamá no quiere comprarte un dulce en la tienda?

- a) Lloras      b) ya no le hablas      c) le dices que es mala      d) obedeces

4.-¿Qué haces cuando un compañero de clase le pega a un amigo tuyo?

- a) Le pegas      b) te vas de ahí sin decir nada      c) lo acusas  
d) Les dices que no se peleen

5.-¿Qué haces cuando un amigo tuyo rompe tu juguete favorito?

- a) Le pegas      b) ya no le vuelves hablar      c) lo acusas  
d) le dices que los juguetes deben cuidarse

6.-¿Qué haces cuando ves a tus papas pelear?

- a) Lloras      b) Te vas a tu cuarto      c) les gritas      d) dices que no te gusta verlos pelear

7.-¿Qué haces si tu mamá te promete comprar un helado y no lo cumple?

- a) Lloras      b) te vas a tu cuarto      c) le dices mentirosa  
d) Le dices que lo que se promete se debe de cumplir

8.-¿Qué haces cuando tu mamá te regaña por haberle pegado a tu hermano?

- a) Lloras      b) te vas a tu cuarto      c) le resongas      d) te aguantas

9.-¿Qué haces si tus amigos no quieren jugar contigo?

- a) Le pegas
- b) te vas de ahí
- c) lo acusas
- d) le dices que es más divertido jugar juntos

10.-¿Qué haces cuando un compañero te pega?

- a) Le pegas
- b) te vas de ahí
- c) lo acusas
- d) le dices que tenga cuidado

11.-¿Qué haces cuando te dicen que no puedes hablar en la plática de adultos?

- a) Lloras
- b) te vas de ahí
- c) los insultas
- d) les pides que te escuchen

12.-¿Qué haces cuando le llamas a tu mamá y ella no te hace caso?

- a) Llora
- b) te vas a tu cuarto
- c) gritas
- d) vas hasta donde ella este

13.-¿Qué haces si tu papá te pega por haberte portado mal?

- a) Lloras
- b) te vas a tu cuarto
- c) le dices que no te duele
- d) te aguantas

14.-¿Qué haces cuando tus compañeros se burlan de ti por que te caíste?

- a) Les pegas
- b) te vas de ahí
- c) los acusas
- d) le dices que eso no se hace

15.-¿Qué haces si un compañero tuyo te jala el cabello?

- a) Le pegas
- b) te vas de ahí
- c) lo acusas
- d) le pides que tenga cuidado

16.-¿Qué haces si un compañero tuyo te raya tu cuaderno?

- a) Le pegas
- b) te vas de ahí
- c) lo acusas
- d) le dices que tenga más cuidado

17.-¿Qué haces cuando estas jugando con tu juguete favorito y un compañero te lo quita?

- a) Le pegas
- b) ya no le hablas
- c) lo acusas
- d) se lo pides, por favor

18.-¿Qué haces cuando quieres decirle algo a tus papás y ellos están platicando?

- a) Lloras
- b) te encierras en tu cuarto
- c) les gritas
- d) les pides que por favor te escuchen

- 19.-¿Qué haces si tus compañeros no quieren jugar en el momento que tu quieres?  
a) Lloras                      b) te vas y ya no juegas                      c) les haces gestos  
d) Les dices que juntos se divertirán más
- 20.-¿Qué haces cuando juegas a las "luchitas" con tu papá y el te gana?  
a) Lloras    b) ya no sigues jugando    c) le dices que es un tramposo  
d) Lo felicitas
- 21.-¿Qué haces cuando tu equipo de fútbol pierde contra los mas grandes?  
a) Les pegas    b) ya no juegas con ellos    c) les dices tramposos  
d) Les dices que jugaron muy bien por eso ganaron
- 22.-¿Qué haces cuando vas caminando tranquilo en el recreo y un compañero te pega?  
a) Le regresas el golpe    b) te vas a sentar    c) lo acusas con la maestra  
d) le dices que tenga mas cuidado
- 23.-¿Qué haces cuando la maestra te regaña por platicar en clase?  
a) Lloras    b) te callas y ya no le hablas    c) le dices que no te calle  
d) le dices que te disculpe por interrumpir
- 24.-¿Qué haces si estas comiendo un dulce y un compañero se acerca y te lo quita?  
a) vas y se lo quitas    b) ya no le hablas    c) lo acusas    d) Le dices que eso no se hace
- 25.-¿Qué haces cuando ves que un compañero empuja a otro compañero?  
a) vas y le pegas    b) no les haces caso    c) lo acusas  
d) le dices que eso no se hace
- 26.-¿Qué haces si tus compañeros no quiere juntarse contigo en el recreo?  
a) Les pegas    b) te juntas con otros niños    c) los acusas  
d) Les explicas que si juegan juntos se divertirán más
- 27.-¿Qué haces cuando no puedes ver tu programa favorito por que tu hermano no te deja?  
a) le pegas    b) te vas de ahí    c) Lo acusas    d) te sientas a ver la TV con él.

## VIÑETA 1

Estas en tu salón muy tranquilo haciendo el trabajo que la maestra dejó, cuando de pronto un niño llega y te tira todas tus cosas al suelo y te empieza a decir miles de groserías.

¿ Tu qué haces?

## VIÑETA 2

Estás paseando solo y muy aburrido por el recreo cuando de pronto ves que unos niños de tu salón están jugando algo que a tí te encanta!!!!

¿Qué harías o que les dirías para que te dejaran jugar con ellos?

**ENTRENAMIENTO EN  
SOLUCION DE PROBLEMAS**

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
Sexo \_\_\_\_\_  
Escuela \_\_\_\_\_

| Habilidades                             | SI | NO | # |
|---|----|----|---|
| Identificó y describió el problema      |    |    |   |
| Identificó los antecedentes             |    |    |   |
| Generó soluciones positivas al problema |    |    |   |
| Generó soluciones negativas al problema |    |    |   |
| Utilizó una solución asertiva           |    |    |   |
| Estableció un curso de acción           |    |    |   |

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENTRADA AL GRUPO

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
 Sexo \_\_\_\_\_  
 Escuela \_\_\_\_\_

| CONDUCTAS DEL NIÑO                   | SI | NO |
|--------------------------------------|----|----|
| ESPERAR Y TITUBEAR                   |    |    |
| PREGUNTAR                            |    |    |
| ENUNCIADOS ORIENTADOS AL GRUPO       |    |    |
| ENUNCIADOS ORIENTADOS HACIA SI MISMO |    |    |
| CONDUCTA DISRUPTIVA                  |    |    |
| CONDUCTAS DEL GRUPO                  |    |    |
| ACEPTACIÓN POSITIVA                  |    |    |
| INDIFERENCIA / NEUTRO                |    |    |
| RECHAZO NEGATIVO                     |    |    |

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**EVALUACIÓN EN JUEGO Y  
TRABAJO POSITIVO**

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Sexo \_\_\_\_\_

Escuela \_\_\_\_\_

| HABILIDAD           | CONDUCTAS A OBSERVAR                  | SI | NO |
|---------------------|---------------------------------------|----|----|
| PARTICIPAR          | Conseguir Atención                    |    |    |
|                     | Poner Atención                        |    |    |
| COOPERAR            | Esperar Turno para Poder Jugar        |    |    |
|                     | Compartir el Material                 |    |    |
| COMUNICAR           | Hablar con el Grupo                   |    |    |
| VALIDAR Y<br>APOYAR | Mirar al los compañeros cuando hablan |    |    |
|                     | Sonreír                               |    |    |
|                     | Proporcionar Sugerencias              |    |    |
|                     | Dar Cumplidos                         |    |    |

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_