



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

---

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**APLICACION Y EVALUACION DE UN PROGRAMA DE  
TRATAMIENTO PARA EL MANEJO DEL ENOJO Y CONTROL  
DE LA AGRESION EN NIÑOS DE EDAD ESCOLAR.**

**T E S I S**  
**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:**  
**LICENCIADA EN PSICOLOGIA**  
**P R E S E N T A :**  
**SANDRA ALEJANDRA BATA CARDONA**

**DIRECTORA DE TESIS: MTRA. MARIANA GUTIERREZ LARA**

**REVISORA DE TESIS: MTRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA**



**MEXICO, D.F.**

**2004**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

*Dedico el presente trabajo con mucho cariño a...*

*Mis padres  
Aída Cardona Zárate y José Antonio Bata García  
Por darme el regalo de la vida, su amor y apoyo  
incondicional.*

*Salomón Silva García, gracias por compartir  
tu vida conmigo y darme fortaleza.*

*A mi niño,  
gracias por ser ese bello Ángel que  
ilumina mi camino.*

*A mis hermanos  
Tony, Aideé, Lucy y Edy,  
que me han alegrado la vida  
y me han dado su cariño.*

*A toda mi familia  
Abuelos, agradezco su cariño y preocupación por mí  
Tíos, gracias por su ejemplo  
Primos, por los momentos lindos y divertidos que  
hemos pasado.*

*A los niños que participaron en el taller  
esperando que les sea de gran utilidad.*



*Y humildemente a Dios,  
por darme la oportunidad de existir  
y la capacidad de disfrutar la vida.*

*Agradecimientos especiales a...*

*Mi amiga Teresa Garrido Lira,  
por su ayuda en la elaboración de  
la presente Tesis.*

*A mis suegros  
quienes siempre me han apoyado.*

*A todo el personal de la escuela en la que  
se realizó el tratamiento para los niños.*

*A la profesora Mariana Gutiérrez Lara  
por su valiosa guía.*

*Y a los profesores  
Fayne Esquivel Ancona  
María Eugenia Gutiérrez Ordóñez  
Rosario Muñoz Cebada  
Samuel Jurado Cárdenas  
por sus comentarios para mejorar el presente trabajo.*

*A la Universidad Nacional Autónoma de México,  
por ser mi casa de estudio durante varios años y  
brindarme la oportunidad de prepararme para enfrentar la vida.*

# ÍNDICE

	<b>Página</b>
<b>Resumen</b> .....	1
<b>Introducción</b> .....	2
<b>Capítulo 1. Las emociones: Una visión general</b> .....	4
1.1 Concepto de emoción .....	4
1.2 Las emociones y su función .....	7
1.3 Elementos que interactúan en la expresión de las emociones.....	10
1.3.1 El temperamento.....	11
1.3.2 La familia .....	11
1.3.3 La sociedad .....	11
<b>Capítulo 2. El enojo y la agresión</b> .....	13
2.1 Conceptos de enojo .....	13
2.2 Funciones del enojo.....	15
2.3 Definición de agresión.....	17
2.4 Expresiones del enojo alternativas a la agresión.....	21
<b>Capítulo 3. Factores que favorecen el desarrollo de la agresión en la infancia</b> .....	25
3.1 Factores biológicos.....	25
3.2 Factores ambientales.....	26
3.2.1 Teoría del aprendizaje social de Bandura.....	26
3.2.2 La familia.....	28
3.3 Factores cognitivos.....	31
<b>Capítulo 4. Elección de un tratamiento</b> .....	33
4.1 Condición de relajación.....	33
4.2 Reestructuración cognoscitiva.....	34
4.3 Entrenamiento en habilidades conductuales.....	34
<b>Método</b> .....	36
Planteamiento y justificación del problema.....	36
Hipótesis.....	37

Variables.....	37
Sujetos.....	39
Muestreo.....	39
Tipo de estudio.....	40
Diseño.....	40
Instrumentos.....	40
Materiales.....	42
Escenario.....	42
Procedimiento.....	42
<b>Resultados.....</b>	<b>47</b>
<b>Discusión y conclusiones.....</b>	<b>66</b>
<b>Limitaciones y sugerencias.....</b>	<b>72</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>74</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>80</b>
Anexo 1. Índice de Enojo.....	80
Anexo 2. Cuestionario de validación social.....	85
Anexo 3. Hoja de registro.....	87
Anexo 4. Tarjeta de informe de conducta general.....	88
Anexo 5. Hoja de sistema 1-2-3-4.....	89

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue lograr que los niños participantes desarrollaran nuevas habilidades para la expresión de su enojo y por consiguiente decrementar las respuestas agresivas de éstos como medio para manifestarlo. La selección del objetivo obedeció a la importancia de la conducta agresiva como uno de los problemas conductuales más comunes en la niñez y a las dificultades de adaptación social y emocional que puede traer la persistencia de este comportamiento en los niños. Se trabajó con dos grupos: experimental y control, cada uno conformado por siete sujetos. El grupo experimental se sometió a un tratamiento cognitivo-conductual de quince sesiones para el manejo del enojo, que incluyó las áreas: reconocimiento de la emoción, reestructuración cognoscitiva y entrenamiento en habilidades conductuales. La evaluación de la adquisición de las nuevas habilidades y la disminución de la conducta agresiva se realizó a través del Índice de Enojo, observación directa en la escuela, observación directa en dos situaciones estructuradas y evaluaciones realizadas por los maestros. Los resultados muestran que el grupo experimental presentó la aparición de habilidades para manejar su enojo, además de un decremento en la frecuencia de ocurrencia de las categorías conductuales de agresión. El grupo control no mostró ocurrencia de la categoría de conductas no agresivas y no disminuyó su frecuencia de ocurrencia de conducta agresiva.

# INTRODUCCIÓN

Actualmente el tema de la agresividad ha adquirido gran relevancia, por tratarse de un fenómeno que afecta muy directamente a nuestra sociedad y particularmente el tipo de convivencia entre padres e hijos, compañeros de clase, de trabajo, cónyuges, vecinos y cualquier tipo de relación que podamos establecer.

La conducta agresiva es una de las conductas que más preocupa a los padres y maestros, gracias al fuerte impacto que produce en ellos, (Serrano, 1995) además de las consecuencias que puede traer a largo plazo la persistencia de este comportamiento en los niños, puesto que la conducta agresiva está altamente relacionada con la probabilidad de que los niños presenten una gran variedad de dificultades sociales y emocionales (Cerezo, 1997; Farnworth, Schweinhart y Berruela-Clement, 1985; Patterson, 1982).

Por ejemplo, según Roff y Wirt (1984), una de las conclusiones más relevantes de estudios retrospectivos y longitudinales es que un comportamiento excesivamente agresivo en la infancia es un alto predictor de que en la adolescencia y en la edad adulta se presentará, también, un intenso comportamiento agresivo (Serrano, 1996). Lo que lleva a concluir que la agresividad permanece relativamente estable a través del tiempo y de las situaciones (Cerezo, 1997; Kazdin, 1987, 1988; Maciel, 1996; Olweus, 1979; citado por Kort, 2001).

Si bien es cierto que la agresividad infantil es muy común, también es cierto que al paso de los años, los niños van adquiriendo cada vez más autocontrol, gracias a la maduración cognitiva y emocional que presentan, lo que corresponde a un decline de los arrebatos de enojo y conducta agresiva (LaFreniere, 2000). Cuando el niño no sigue este curso adecuadamente, es necesario realizar intervenciones que ayuden al niño a lograr un mejor control de su enojo y mejorar las relaciones con sus compañeros y con los adultos, ya que dentro de las relaciones que establezcan tendrán una mayor oportunidad de desarrollar sus habilidades de socialización.

Desafortunadamente es escasa la evidencia empírica de la efectividad de las técnicas psicoterapéuticas tradicionales (Stern y Fodor, 1989; citados por Ortiz, 2000), por lo que es necesario desarrollar y aplicar programas que puedan demostrar su eficacia empíricamente.

A partir de la década pasada se han planteado diversos tratamientos para disminuir la conducta agresiva, por ejemplo: programas de entrenamiento en auto-instrucciones, en habilidades sociales, solución de problemas, relajación, etc. Dichos tratamientos se presentan de manera independiente.

El programa desarrollado por Ortiz (2000) es una propuesta terapéutica que combina las diversas técnicas antes mencionadas, además de estar enfocado en enseñar a los niños a controlar su enojo antes de manifestar agresión, lo cual es un aspecto relevante ya que según Flake-Hobson, Robinson y Skeen (1983; citados por Serrano) entre los niños de 6 y 8 años se encuentra una proporción más alta de agresión motivada por el enojo (agresión hostil) que la motivada por la obtención de algún incentivo (agresión instrumental), lo que justifica una intervención que esté enfocada en el manejo de esta emoción. Como lo menciona Feindler & Ecton (1986) el enojo es identificado como un precursor importante de los problemas de conducta agresiva (Ortiz, 2000).

Para entender la relación que existe entre el enojo y la agresión es necesario la comprensión de los conceptos relacionados con las emociones.

# CAPÍTULO 1. Las Emociones: Una visión general

## 1.1 Concepto de emoción.

A través de la historia ha habido innumerables autores que se han interesado en comprender las emociones, por ejemplo Aristóteles, Rene Descartes, David Hume, entre muchos otros (Calhoun y Solomom, 1996). Por lo que es comprensible la gran variedad de definiciones que nos podemos encontrar en el transcurso de nuestro estudio.

Por ejemplo para Bridges (1936) “la emoción es la reacción particular de un individuo a una estimulación súbita, intensa o de extrema relevancia” (Del Barrio, 2002. p.19). Esta definición destaca el aspecto de la relevancia que puede tener un estímulo para provocar una emoción, saliendo del marco de las emociones los estímulos y conductas habituales o repetitivas.

En este sentido Palmero y Fernández (1998) hacen la distinción entre la emoción y el humor, este último “es un estado afectivo de baja intensidad y de bastante duración, que no posee un antecedente concreto e inmediato” (p. 18), por su parte, las emociones son eventos más intensos y breves que generalmente están asociados a un suceso concreto e inmediato. Como vemos, en esta definición nuevamente se pone de relieve un estímulo que antecede el estado emocional.

Por su parte Plutchik en 1962 define una emoción como “una reacción corporal producida por un estímulo y que sigue un patrón de destrucción, reproducción, incorporación, orientación, protección, reintegración, rechazo o exploración o alguna combinación de ellos” (Plutchik, 1987. p.127). De lo anterior se observa que este autor toma en cuenta, además del estímulo, otros dos aspectos: cambios corporales y acciones.



James, 1892/1947 sostenía que “los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho excitante, siendo la emoción la sensación que aparece al ocurrir dichos cambios” (Del Barrio, 2002 p. 20). En esta definición hay dos componentes importantes: los cambios fisiológicos y la percepción de dichos cambios, por lo que para James la emoción sería la percepción de los cambios corporales que ocurren después de cierto estímulo. (Del Barrio 2002; Johnmarshal, 1994; Plutchik, 1987)

Por otro lado Arnold en 1960 define la emoción “como la tendencia hacia algo evaluado en forma intuitiva como buena (benéfica) o de alejarse de cualquier cosa evaluada intuitivamente como mala (dañina). Esta atracción o aversión es acompañada por un patrón de cambios fisiológicos organizados para el acercamiento o la evasión. Los patrones son distintos para emociones diferentes.”(Pluchik, 1987. p.127). Según Arnold la emoción no se puede dar sin antes presentarse una evaluación del acontecimiento. Por lo que aquí se incluye un elemento cognitivo (las evaluaciones de la situación) que provocará ciertos cambios fisiológicos, que a su vez serán vividos por el sujeto como una emoción (Johnmarshal, 1994)

Por su parte Lazarus & Lazarus (2000) definen las emociones como “reacciones complejas en las que se ven mezcladas tanto la mente como el cuerpo. Estas reacciones comprenden: un estado mental subjetivo, como el sentimiento de enojo, ansiedad o amor: un impulso a actuar, como huir o atacar, tanto si se expresa abiertamente como si no; y profundos cambios corporales, como un ritmo cardíaco más acelerado o una presión arterial más elevada. Algunos de estos cambios corporales preparan y sostienen las acciones de afrontamiento y otros como posturas, gestos y expresiones faciales, comunican a los demás lo que sentimos, o lo que queremos que piensen que sentimos” (p.195). En Este caso los autores hacen referencia a tres elementos: Un impulso a actuar, cambios corporales y finalmente un estado subjetivo particular.

A su vez Del Barrio (2002) trata de unir las diversas perspectivas y criterios sosteniendo que una emoción “es una reacción que da lugar a un determinado estado de ánimo de corta duración, elicitado por estimulación relevante y acompañado de alteraciones orgánicas. En

esta reacción es esencial una relación entre lo biológico, lo cognitivo, lo conductual y lo experiencial y la secuencia precisa de esa relación todavía está en vías de resolución” (p.21).

Aquí nos damos cuenta que esta autora incluye los siguientes aspectos:

- a) Un Estimulo: El cual debe ser relevante para poder provocar:
- b) Una reacción que evidentemente se acompaña de alteraciones orgánicas.
- c) Componentes que acompañan la reacción: Cognitivos, conductuales, experienciales y biológicos que se relacionan entre sí aunque sin saber exactamente la secuencia de dicha relación.

Por lo tanto entendemos que las emociones tienen varios componentes que interactúan entre sí, por ejemplo, Johnmarshal (1994) menciona que las emociones son fenómenos multidimensionales que incluyen los siguientes componentes:

1. Cognitivo-subjetivo que se refiere a la manera en cómo nos sentimos en cierta situación, y qué pensamos acerca de ella
2. Fisiológico. Este aspecto se refiere a las reacciones biológicas que presenta nuestro organismo, preparándolo de una manera específica para una reacción adaptativa.
3. Funcional: Éste se refiere a la selección de acciones que nos servirán para hacer frente de la manera más adecuada a la situación.
4. Expresivo: Éste es un componente conductual y social ya que a través de nuestras expresiones y posturas podemos llegar a comunicarle a los demás cómo nos sentimos.

Como podemos ver, las emociones son un fenómeno muy complejo en el que intervienen diversos procesos con el fin de darle al organismo la oportunidad de resolver las

situaciones que se le presentan, siendo las emociones muy importantes en la vida de los sujetos; como lo menciona Kassinove y cols. en 1993 “las emociones poseen funciones muy importantes en nuestras vidas. Las emociones pueden servir como alarma de que algo que está ocurriendo a nuestro alrededor nos está afectando en cierta forma. Cuando las emociones son fuertes y negativas pueden llegar a dañar o a interrumpir nuestros procesos fisiológicos y cognoscitivos e, inclusive, nuestras conductas. Si estas emociones son extremadamente fuertes y negativas, pueden ser altamente destructivas e, inclusive, pueden conducir a crímenes, por lo que es importante que los psicólogos tengan un basto conocimiento de las emociones típicamente involucradas en los problemas reportados por los pacientes, tales como el enojo, la ansiedad, la depresión y la culpa” (Ortiz, 2000. p. 4).

A continuación, revisaremos las funciones básicas de las emociones y la manera en cómo llegan a afectar otros procesos básicos del ser humano.

## **1.2 Las emociones y su función.**

Tomando el modelo de Greenberg y Paivio (2000) las emociones cumplirían las siguientes funciones:

### **1. Organización para la acción**

Según Fridja (1986) “Las emociones regulan el funcionamiento mental, organizando tanto el pensamiento como la acción. En primer lugar establecen las metas que nos son prioritarias y nos organizan para llevar a cabo ciertas acciones concretas” (Op. cit. p.30). De este modo la emoción automáticamente nos dice qué es importante para nosotros y el pensamiento complementará la forma que evaluemos la situación de manera que ratifiquemos o desechemos las evaluaciones automáticas que hicimos en un principio y de este modo tomar la decisión de qué comportamiento ejecutaremos, siendo la respuesta más adaptativa la que integre la emoción con el pensamiento o razón.

## **2. Adaptación**

Una de las primeras afirmaciones que se han hecho acerca de las emociones es que tienen un valor adaptativo para el ser humano, por lo tanto ayudan a la supervivencia. Esta afirmación tiene sus orígenes en la obra de Charles Darwin: “La expresión de las emociones en el hombre y en los animales”, realizada en 1872, donde sostenía que las emociones eran patrones conductuales funcionalmente significativos por lo que fueron elegidos por presiones de la selección natural, orientando generalmente la conducta hacia la adaptación, dependiendo de los cambios del entorno. (Calhoun y Solomon, 1996; De Catanzaro, 2001; Johnmarshall, 1994; Plutchik, 1987; Roth y Gewirtz, 1998).

En este sentido, como vimos en su definición, Plutchik (1980) menciona que la conducta emocional tiene ocho propósitos distintos: Protección, destrucción, reproducción, reintegración, afiliación, rechazo, exploración y orientación. Por lo que dependiendo de cada situación ambiental, los seres humanos han desarrollado una reacción emocional adaptativa que corresponde a las exigencias concretas de dicha situación. Según la perspectiva de este autor todas las emociones son beneficiosas para el hombre, no existiendo emociones “malas” ni emociones “buenas” ya que cada emoción le proporciona al individuo un estado de preparación único, (Johnmarshall, 1994) rápido conectando al individuo con el entorno, de modo que la emoción regula la atención, buscando las señales relevantes alertando al organismo para que responda y tome control de su entorno. (Tiburcio, 2001).

## **3. Influyen en el pensamiento y la memoria.**

Según Ortony, Clore y Collins (1988) “existe evidencia psicológica abundante que demuestra que las cogniciones pueden influir y ser influenciadas por emociones” (Ortiz, 2000. p.5). Al ejercer la emoción una influencia sobre los pensamientos, al cambiar la forma de pensar del individuo, por consiguiente puede incidir en la toma de sus próximas decisiones.

## **4. Motivan.**

Se ha considerado que las emociones son importantes determinantes motivacionales de la conducta ya que a través de los cambios fisiológicos que ocurren durante la emoción los

individuos tienden a actuar, ya que están preparados y motivados para hacer frente a la situación que en un principio les provocó dicha emoción. (Greenberg y Paivio, 2000; Goleman, 1996)

### **5. Informan.**

Al estar dentro de un estado emocional, los sujetos toman la información del medio que les es relevante, el individuo evalúa automáticamente su ambiente y le da significado a las situaciones en relación al bienestar o malestar que le puedan provocar.

### **6. Comunican.**

Muchos estudiosos del tema coinciden en que las emociones son el sistema más primario de comunicación con que cuentan los individuos, siendo éste un sistema constituido por señales o procesos expresivos, el más elemental conjunto de señales comunicativas es la expresión facial. Ekman y cols. (1972) e Izard (1968) han estudiado la expresión facial que caracteriza a cada emoción, encontrando que la expresión de emociones básicas como la alegría, ira, miedo, tristeza, están presentes y son reconocidas por los miembros de diversas culturas, muy diferentes entre sí (De Catanzaro, 2001; Del Barrio, 2002). En sí las emociones proporcionan información a los demás sobre nuestras intenciones y la posible forma en que actuaremos en un futuro (Greenberg y Paivio, 2000).

Más concretamente Carroll Izard (1989) realizó una lista de las funciones sociales de la emoción: (Johnmarshal, 1994).

- 1) *Las expresiones emocionales comunican cómo nos sentimos a los demás.* Como ya lo mencionamos las emociones son una importante fuente de información para los demás acerca de cómo nos sentimos en ese momento.
- 2) *Las expresiones emocionales regulan la manera en que los demás reaccionan ante nosotros.* La expresión emocional, que puede indicar las intenciones y la tendencia a comportarse de cierta forma, puede provocar en los demás reacciones conductuales específicas, regulando de esta manera la interacción que se presentará entre los individuos.

- 3) *Las expresiones emocionales facilitan la interacción social.* Al tener las personas ciertas expresiones faciales las personas pueden facilitar o inhibir la interacción con los demás, por ejemplo muchas veces las personas sonríen aunque no sientan alegría, sino que lo hacen sólo para facilitar la interacción social (Op.cit.).
  
- 4) *El afecto positivo facilita la conducta prosocial.* Se ha visto que cuando las personas tienen emociones positivas, tienen más probabilidades de ser más sociables, cooperativas y de ayudar a los demás, ya que de acuerdo con Isen (1987), las emociones positivas inciden en varios procesos cognitivos como son la memoria, el juicio, el pensamiento y la resolución de problemas; por lo que cuando las personas se sienten bien, tienen mayor acceso a la información positiva, juzgando los acontecimientos de una mejor manera, facilitando la conducta prosocial (Johnmarshal, 1994).

Como pudimos ver las emociones tienen muy diversas e importantes funciones para el ser humano y obviamente tienen una relación muy estrecha con su conducta. Para llegar a entender cómo esta última es afectada es necesario entender cómo se va desarrollando la persona a través de los diversos elementos que influyen en la expresión de dichas emociones. A continuación se explican brevemente.

### **1.3 Elementos que interactúan en la expresión de las emociones.**

Según Del Barrio (2002) hay varios factores a tener en cuenta, que serán divididos en dos grandes grupos: los elementos *a-priori* como son el temperamento, organismo, sistema nervioso, etc.; que son las armas con las que el niño cuenta en un principio para enfrentarse a su mundo, y el segundo grupo los elementos *a-posteriori*, que serían los acontecimientos y circunstancias del entorno próximo del individuo (familia) y el entorno inmediato (sociedad).

### **1.3.1 El temperamento.**

Éste engloba el grupo de los elementos *a-priori*, ya que constituye “el conjunto de elementos somáticos, incluido el sistema nervioso y endócrino, que fundamentan las reacciones primarias, básicas y modificables ante la estimulación y que por ello se distinguen de las puramente instintivas que no son susceptibles de transformación” (Op.cit. p.39). Lo anterior se refiere a la manera en cómo el individuo responde a cierta estimulación, en términos de intensidad, frecuencia y duración. Y tiene cierta estabilidad a lo largo del tiempo, por ejemplo Thomas, Chess y Birch en 1968 en un estudio evaluaron el comportamiento de varios niños durante un período de 10 años, siendo el factor más consistente un grupo de rasgos temperamentales referentes a los estados de ánimo, intensidad de reacción aproximación–retraimiento y adaptabilidad, estos autores concluyeron finalmente que ciertas características temperamentales de los infantes tienden a permanecer relativamente estables durante largos períodos de tiempo (Plutchik, 1987).

### **1.3.2 La Familia.**

A pesar de que el niño nace con cierto temperamento, próximamente se desarrollará dentro de un entorno familiar en el que se dará una interacción constante donde la familia cuenta con ciertos recursos para hacer frente a las respuestas que obtengan del niño, al contar con recursos adecuados que permitan hacer frente a los conflictos que se presenten habrá un mejor ajuste emocional entre los padres y el hijo.

Desde la perspectiva del aprendizaje social otra manera de obtener ya sea ajuste o desajuste emocional es a través del aprendizaje por imitación en donde el niño observa la manera de expresión emocional que tienen sus padres, al final la expresión del niño será muy similar al modelo de sus padres (LaFreniere, 2000).

### **1.3.2 La sociedad.**

Por otra parte cada sociedad en particular tiene ciertas normas de expresión emocional, potenciando unas emociones e inhibiendo otras, dependiendo de lo que sea más útil para los

individuos que la conforman. Lo que en una sociedad puede ser reforzado en otra puede ser completamente reprimido, por ejemplo Somers (1984) encontró que el mundo occidental inhibe claramente la expresión de la cólera y potencia la manifestación del interés (Del Barrio, 2002).

De la manera en que se vaya dando la interacción entre los elementos anteriormente mencionados es como también se dará el desarrollo de las emociones y su expresión para cada persona en particular.

A continuación nos enfocaremos específicamente a la emoción que nos compete, el enojo, revisaremos algunas definiciones, su relación con la agresión y posteriormente revisaremos los factores que influyen en el desarrollo de ésta conducta en un capítulo posterior.



## **CAPÍTULO 2. El enojo y agresión**

### **2.1 Conceptos de Enojo.**

Para Tangney, Hill-Barlow, Wagner, Marschall, Kaplan, Sanftner, Mohr y Gramzow (1996) el enojo “es una común, universal y humana emoción” (P.781), para estos autores los sentimientos de enojo son parte inevitable de la vida diaria y su forma de expresión y manejo varía considerablemente de persona a persona.

Kassinove, Eckhard, & Endes (1993) definen el enojo como “una emoción negativa interna asociada a deficiencias, distorsiones cognoscitivas y de percepción (Ej. Apreciaciones incorrectas, evaluación de errores, atribuciones de culpa, injusticia e intención, e interpretación de los eventos como posibilidades de prevención), etiquetaje sin fundamentos, cambios fisiológicos y tendencias a actuar involucrándose en conductas organizadas, construidas y reforzadas socialmente (Ortiz, 2000. p. 7). Como vemos estos autores le dan al enojo el título de emoción negativa, a diferencia de Tangney y cols. (1996) quienes se refieren a ella como una emoción sin darle connotación alguna.

Averill (1983) si menciona que el enojo es una emoción negativa, pero en términos de la experiencia subjetiva y de la evaluación social, ya que los niños por lo general son castigados cuando están enojados y los adultos llegan a ser etiquetados de infantiles cuando se enojan demasiado. A pesar de esto, el enojo es muy común.

Por otro lado Berkowitz (1996) considera que el enojo es un conjunto particular de sentimientos que surgen en gran parte de reacciones psicológicas internas y de las expresiones emocionales involuntarias producidas por la aparición de un acontecimiento desagradable, y que probablemente también se vean afectadas por los pensamientos y recuerdos que se producen en ese momento.

Para Robins y Novaco (1976) el enojo es “una emoción negativa, subjetivamente experimentada como un estado de activación antagónico hacia alguien o algo que es percibido como la causa del evento aversivo” (p.327). Estos autores describieron más detalladamente esta respuesta en tres modalidades (Tiburcio, 2000).

1. Cognitiva: Esta área se refiere al tipo de codificación de la información en función de varios procesos como la atención, expectativas, atribuciones, valoraciones, entre otros que ocurren en situaciones de provocación.
2. Somática-Afectiva: Esta modalidad se refiere a los cambios corporales que resultan de la estimulación, por ejemplo, cambios endocrinos, respuestas autónomas, etc.
3. Conductual: Esta incluye las formas de respuesta observables, en este caso la retirada y el antagonismo.

Para Deffenbacher (1999) el enojo es un estado experiencial que presenta componentes emocionales, cognitivos y psicológicos que ocurren e interactúan entre sí influenciándose mutuamente llegando a ser experimentado como un fenómeno singular. Para este autor el enojo puede ser activado por diversos tipos de estímulos:

- Eventos externos: Estos incluyen circunstancias identificables (por ejemplo estar atrapado en el tráfico), la conducta de otros (por ejemplo, una persona que nos critica) y objetos (por ejemplo una computadora o un carro que no funciona)
- En otros casos el enojo puede ser evocado por una combinación de eventos externos y los recuerdos e imágenes de dicho evento: Por ejemplo una persona que fue asaltada puede enojarse mucho al recordar el incidente.
- Estímulos internos: Aquí se refiere a los pensamientos (por ejemplo una persona puede estar muy enojada por estar pensando en su ex-marido) o emociones (en este caso los sentimientos de ansiedad, tristeza, etc. pueden facilitar el enojarse).

Como vemos el enojo es un fenómeno muy complejo, y es una de las emociones más poderosas si consideramos el fuerte impacto que produce en las relaciones interpersonales y en la auto-organización (Greengerg y Paivio, 2000; Lazarus, 1991).

Al expresar nuestro enojo se busca la corrección de alguna situación, permitir la propia defensa ante el peligro y lograr la superación de dificultades. La tendencia a actuar asociada al enojo implica cambios en la respuesta respiratoria, vascular muscular y facial (ojos abiertos, fruncimiento de cejas, aleteo de las ventanas nasales, descenso de las cejas, etc.). Estos cambios nos preparan para la acción pero no necesariamente nos conducen a ella. El comportamiento final será el resultado de una interacción compleja entre la tendencia a la acción y los procesos cognitivos que se presenten (Greenberg y Paivio, 2000).

Como vemos el enojo es una emoción por lo tanto cumple con las funciones que se describieron en el capítulo anterior, más detalladamente Raymond y Novaco (1976) nos hablan de las funciones que desempeña la emoción de enojo, aunque a ésta se le ha considerado como una emoción negativa, se ha encontrado en varios estudios, por ejemplo Averill (1982), que el enojo puede ser una emoción que puede tener tanto potencial negativo como positivo en el contexto interpersonal (Tangney y cols., 1996).

## **2.2 Funciones del enojo.**

A continuación se presentan las funciones que tiene el enojo según Raymond y Novaco (1976)

***Función energizante:*** Una de las funciones más reconocidas del enojo es que energiza al cuerpo para llevar a cabo alguna conducta. Esta energización puede dar como resultado que una persona sea más asertiva al enfrentar una provocación o injusticia.

***Función disruptiva:*** Cuando la reacción es intensa puede interferir en la eficiencia para ejecutar alguna tarea ya que los procesos cognitivos se ven alterados y las reacciones pueden llegar a ser impulsivas.

***Función expresiva:*** Una relación sana depende de la habilidad de las partes para expresar su enojo, por lo tanto a las personas se les puede enseñar a expresar sus sentimientos de enojo y puedan resolver sus conflictos.

***Función de autopromoción:*** Cuando una persona está frustrada o estresada, le es preferible tomar el rol de enojado buscando causar una impresión de si mismo que le sea más conveniente.

***Función defensiva:*** Las personas muchas veces cuando están ansiosas, pueden ayudarse a si mismas a desvanecer los efectos de la ansiedad sintiéndose enojadas ya que es menos estresante estar enojado que estar ansioso e incluso puede llevar a una solución constructiva del conflicto.

***Función potencializadora:*** El enojo induce una sensación de poder, dando una sensación de control personal que puede dar como resultado el iniciar un cambio de la situación de manera positiva para la persona y así resolver los problemas, lo importante es que no sea el único recurso utilizado.

***Función Instigadora:*** La respuesta ante una provocación como puede ser la activación propia del enojo más ciertos procesos cognitivos (por ejemplo creencias que se tengan acerca de la persona que provoca, expectativas y un diálogo interno hostil) puede instigar una respuesta agresiva.

Como vemos el enojo no sólo tiene aspectos negativos sino también positivos, la importancia radica en la forma, que pueda ser más adaptativa y eficaz, de expresar y vivir esta emoción, por ejemplo Lazarus y Lazarus (2000) sostienen que el enojo puede alimentar una ambición constructiva a largo plazo, por ejemplo el hecho de volvernos

competentes y dispuestos a realizar logros mayores cuando alguien nos critica o nos humilla.

Por otro lado hay personas que expresan su enojo agrediendo, por ejemplo Del Barrio (2002), menciona que una de las formas de expresión del enojo es a través de la conducta agresiva, citando a varios autores (Dennis, 1940; Potegal y cols., 1996; y Darwin, 1872) que consideran la expresión de la ira o el enojo en los niños como un despliegue de conductas que actualmente se consideran agresivas, por ejemplo, patear, morder, luchar, insultar, empujar, jalar el pelo, arañar, gritar, etc.

¿Pero cómo se relaciona el enojo con la agresión o acaso son lo mismo?, para entenderlo, primero revisaremos algunas definiciones de agresión.

## **2.3 Definición de agresión**

Por ejemplo Berkowitz (1996) define la agresión como “cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien” (p.25).

Por otro lado Patterson (1982) no incluye una intención de causar daño a la otra persona, en su definición, él se enfoca en la interacción familiar, mencionando que los eventos que pueden ser etiquetados como agresivos son aquellos eventos aversivos que se presentan contingentemente a la conducta de otra persona.

Sarafino y Armstrong (2000) convienen en definir la conducta agresiva como “una serie de acciones que causan daño físico o psicológico a alguien” (p.276). Esta definición tampoco menciona la intencionalidad de causar dicho daño.

En consistencia con lo anterior Buss (1961) define la agresividad como una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo”. Este autor divide la agresión de acuerdo a las siguientes variables (Serrano, 1996, p. 23 y 24):

- a) Modalidad: en este caso se divide en agresión física (ataque mediante armas o elementos corporales) y agresión verbal (respuesta vocal nociva hacia otro organismo).
- b) Relación interpersonal: Aquí puede ser agresión directa (como una amenaza) o indirecta (murmurar o destruir un objeto de la persona) y por último
- c) Según el grado de actividad: pudiéndose presentar la agresión activa (conductas antes mencionadas) y pasiva que se manifiesta de manera de impedir que el otro pueda alcanzar su objetivo por ejemplo presentando negativismo.

Por otro lado Tangey y cols. (1996) consideran que la agresión puede tener gran variedad de formas, las cuales se presentan a continuación:

- Agresión directa: Aquí se involucran acciones que van directamente al blanco que provocó el enojo, lo que puede comprender la agresión física, (empujar, golpear, etc.) verbal (gritarle al blanco, ofenderlo, etc.) y simbólica (azotar una puerta frente a la persona)
- Agresión indirecta: La cual involucra formas indirectas de arremeter en contra del blanco que provocó el enojo, aquí se distingue entre la maldición (hablar mal a las espaldas de la persona que causó el enojo) y el daño indirecto (que consiste en dañar algo que es importante de la persona que instiga el enojo).
- Agresión desplazada: Son actos agresivos desplazados hacia otra persona u objeto que no está relacionado con la persona que provocó el enojo, puede ser física, verbal y dirigida hacia un objeto.
- Auto-agresión: Aquí la agresión no va dirigida a otras personas u objetos sino hacia sí mismo.

Estos autores relacionan las respuestas agresivas con el enojo, aunque consideran sin lugar a dudas que la conducta agresiva no es la única expresión de dicha emoción, mencionando que existen otras formas de respuesta no agresivas ante el enojo, las cuales mencionaremos de manera detallada en líneas posteriores.

Como observamos la definición de agresividad se relaciona a la conducta motora de causar algún daño a otra persona u objeto, y en ningún momento se consideró la agresión como una emoción , aunque hay autores quienes consideran el enojo y la agresión como un continuo, por ejemplo, Del Barrio (2002), quien menciona lo siguiente, "la ira es una emoción relevante puesto que representa el primer paso de la escalada hacia la agresión, y ésta se está convirtiendo en una de la preocupaciones primordiales de la conducta infantil en los últimos tiempos" (p.150) , pero no siempre el enojo es el primer paso de la agresión para entenderlo nos referiremos a la distinción que fue introducida por Feshbach, (1964;citado por Monser 1992) y en la que están de acuerdo varios autores como Berk (1999), Berkowitz (1996), Cerezo (1997), Papalia y Olds (1996) y Serrano (1996), entre la agresión instrumental y la agresión emocional u hostil:

- o Agresión Instrumental: Este tipo de agresión se refiere a la agresión que está motivada por la obtención de algún incentivo, por ejemplo cuando un niño utiliza la agresividad para obtener el juguete de otro.
  
- o Agresión hostil: En este caso la agresión tiene como fin principal herir o dañar a alguien y se produce por reacciones psicológicas y motoras intensas que se dan en el interior del individuo, este tipo de agresión se inicia por cualquier estímulo que provoca enojo (estimulación aversiva) donde el fin será reducir dicha estimulación (Serrano,1996), aunque Berkowitz (1996) no está de acuerdo en que el enojo causa directamente la agresión sino que acompaña de manera paralela a la inclinación de atacar un blanco.

Por lo tanto en esta parte podríamos decir en primer lugar que el enojo es una emoción que provoca diversos cambios fisiológicos y psicológicos en el individuo que lo preparan para

cierta respuesta, que puede ser o no agresiva. El tipo de respuesta estará influenciada por el temperamento, aspectos biológicos y otros procesos psicológicos que determinarán el desarrollo, experiencia y expresión del enojo (Deffenbacher, 1999), por otro lado agresión generalmente implica una conducta que ocasiona daño a otra persona u objetos (Kort, 2001).

Por lo que el enojo no es agresividad, aunque según Lazarus & Lazarus (2000) el enojo si nos da un fuerte impulso a agredir, pero que se puede llegar a manejar. De igual manera que el enojo puede o no tener una respuesta agresiva, aunque sí pueda facilitarla, la agresión también puede tener otras causas o facilitadores diferentes al enojo (Averill, 1883; Goldstein y Keller, 1991).

En el caso de los niños Goodenoug (1931) comprobó que éstos, principalmente utilizan un repertorio de conductas agresivas para expresar su enojo y la expresión manifiesta de esta agresividad se irá inhibiendo conforme el niño vaya socializando lo que implica el desarrollo de controles internos y el aprendizaje de formas más eficaces y aceptables de resolver sus problemas gracias a la incorporación de reglas sociales (Cerezo, 1997), según Underwood, Coie y Herbsman (1992) este aprendizaje de la manera en que la cultura permite expresar el enojo es un proceso complicado que comienza en la infancia y continúa a lo largo de toda la vida.

Al respecto estos autores encontraron que los niños en edad escolar aceptan que ellos pueden expresar su enojo más directamente con sus compañeros que con sus maestros ya que ellos consideran que las consecuencias de expresar su conducta son diferentes en cada circunstancia. Con lo que observamos que los niños aprenden las normas de expresión social, basándose en las consecuencias que llega a tener su conducta.

Por otra parte los niños que no se desarrollen con éxito en este proceso y expresen su enojo con agresión de forma crónica, mantendrán generalmente relaciones interpersonales negativas y responderán de una manera no constructiva, lo que impedirá un buen



funcionamiento en la casa o en la escuela (Fabes & Eisenberg, 1992; Gottman & Katz, 1989; citados por Tiburcio, 2001)

A pesar de lo anterior, como vimos, el enojo es una emoción que le es útil al ser humano por lo que el objetivo no será suprimirla sino promover las formas de expresión que le sean más útiles al niño o al adulto para desarrollarse lo mejor posible en su entorno social.

## **2.4 Expresiones de enojo alternativas a la agresión.**

Por ejemplo para Tangney y cols. (1996) las expresiones positivas del enojo son las respuestas no agresivas, las cuales se pueden dividir en tres estrategias para manejar el enojo:

1. **Conductas de adaptación:** Éstas fueron identificadas en el estudio de Averill (1982; citado por Tangney y cols., 1996) y son: discutir de forma razonable con la persona que provocó el enojo y la segunda es tratar de corregir la acción, por ejemplo si una persona nos hizo enojar al tirar algún objeto nuestro, la corrección sería levantarlo.
2. **Conductas de evitación o escape:** Aquí se incluyen las conductas de distracción, minimizar y retirarse. Éstas respuestas, aun no han sido identificadas claramente como conductas adaptativas o no adaptativas, ya que no ofrecen solución al problema. En cuanto a la conducta de distracción se presenta cuando el sujeto realiza alguna actividad que logre disipar su enojo. Al respecto Harris (1992) a través de diversas investigaciones encontró que los niños hacen alguna otra actividad, en general divertida, como una manera de mejorar su estado de ánimo, encontrando una relación entre los pensamientos y las emociones al descubrir que entre menos piensen sobre el acontecimiento que les afectó se sentirán mejor. La segunda de estas conductas de evitación es minimizar la importancia del evento, (por ejemplo levantar los hombros a la vez) y la tercera conducta de escape es retirarse del lugar donde está ocurriendo el incidente.

3. **Revaloración cognitiva:** Básicamente se trata de hacer una reinterpretación acerca de los motivos que llevaron a la persona a comportarse de cierto modo, aquí se incluyen dos tipos: una reconsideración acerca de los motivos e intenciones para que una persona realizara la acción que provocó nuestro enojo, por ejemplo podríamos pensar que la persona que nos dejó plantados en una cita no lo hizo porque no le importáramos o por simple desconsideración sino porque se le presentó un inconveniente que le impidió llegar. El segundo tipo es una revaloración acerca de cómo nuestras conductas pudieron haber contribuido para que ocurriera el evento que elicó nuestro enojo.

Al respecto de la revaloración cognitiva autores como Averill (1982, en Berkowitz, 1996 y Tangey y cols., 1996) y Lazarus & Smith (1989) y Weiner, (1985, citados por Berkowitz, 1996) en sus estudios han encontrado un papel muy importante que cumplen las atribuciones y revaloraciones acerca de los motivos e intenciones del otro, para disminuir o aumentar el enojo que experimenta una persona después de cierto evento.

Por su parte Lazarus & Lazarus (2000) en una línea muy similar mencionan que las emociones se pueden afrontar y regular de dos maneras:

- **Mediante la resolución de problemas:** Aquí el sujeto puede realizar una acción para cambiar una situación conflictiva, puede ser mediante acciones preventivas o correctivas, se tratará de evaluar el problema y qué acciones son más adecuadas para solucionarlo. En el caso del enojo una de las soluciones sería la expresión abierta de éste, tratando de comunicar al otro lo que sentimos y de esta manera regular de cierta manera sus acciones.
- **Centrarse en la emoción:** Cuando no podemos cambiar la situación real entonces trataremos de cambiar nuestra manera de pensar acerca de lo que está pasando, tratando de valorar la situación de forma menos amenazadora y más positiva. En este sentido Ellis y Abrahms (1980) y Lega, Caballo y Ellis (1997) mencionan que a través de las evaluaciones que hacemos de cierta situación podemos lograr

cambiar cómo nos sentimos respecto de ese problema. Por ejemplo en el caso del enojo, si una persona va caminando y pasa un conocido y no la saluda la primera puede pensar que la vio y no la quiso saludar, al final la consecuencia será que se sentirá enojada, pero si piensa que seguramente no la vio entonces ya no experimentará el enojo o por lo menos no será tan intenso.

Como vemos, las conductas de adaptación van encaminadas a solucionar las situaciones conflictivas de una manera que sea socialmente exitosa, llamada también conducta prosocial, asertividad, definida por Rimm y Masters (1974) como "la conducta interpersonal que implica la expresión honesta y relativamente recta de los sentimientos"(p.101) o habilidades sociales, definidas por Caballo (1986) como "el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esa persona de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas" (Caballo, 1993. p. 6).

La palabra "social" implica un proceso interpersonal y la palabra "habilidades" significa la capacidad o talento que se ha aprendido o desarrollado para hacer algo mejor, por lo tanto las habilidades sociales serán nuestra capacidad para congeniar con los demás, por lo que el niño socialmente hábil se desarrollará más adecuadamente en su ambiente social (Carrera, 1998).

Por otra parte, según Coie y Koepple (1990), la carencia de habilidades sociales en los niños se manifiesta sobre todo en la escuela lo que provoca que sean rechazados por sus compañeros, de tal modo que estos niños se manifiestan más agresivos y disruptivos, siendo más solitarios que sus compañeros aceptados por el grupo y realizando menos conductas prosociales que estos últimos (Lacroix, 2001), al respecto Kort (2001) menciona que muchos de los niños que presentan conducta agresiva carecen en su repertorio conductual de las habilidades necesarias para una interacción social adecuada ya que amenazan física y verbalmente a los otros niños.

Además de ser, en la mayoría de los casos, etiquetados por sus maestros provocando un mayor desencadenamiento de estas conductas (Flores y Gómez, 2002).

El desarrollo de estas habilidades es todo un proceso de socialización que comienza dentro de la familia y posteriormente se da al exterior. Este proceso está influenciado por varios factores entre los que destacan las tendencias conductuales innatas, procesos básicos de aprendizaje y los procesos cognoscitivos, dichos factores interactúan de tal manera que el niño cambiará sus conductas agresivas por una convivencia social más considerada y cooperativa, aunque desafortunadamente no siempre se sigue dicho curso, entonces es cuando el niño responde de una manera agresiva en diversos ambientes y ante diversas situaciones (Sarafino y Armstrong, 2000; Berk, 1999), lo que a la larga le causará graves dificultades. Entre las que destacan el rechazo de sus compañeros, bajo rendimiento académico y llevado hasta su extremo, delincuencia y drogadicción (Dodge y Coie, 1987; Farnworth, Schweinhart y Berrueta-Clement, 1985; y Patterson, 1982).

Como vemos esta problemática involucra una serie de dificultades que no sólo afectarán al niño que la presente sino también los medios inmediatos donde se desenvuelva el niño, tal es el caso de la escuela y a niveles más altos, nuestra sociedad.

Por lo que es importante conocer los elementos que interactúan en el desarrollo de la agresividad como una forma de respuesta común, no sólo para expresar enojo sino como un medio único para resolver los conflictos. De forma que al conocer dichos factores se pueda prevenir para no llegar a las consecuencias que mencionamos anteriormente, y en segunda instancia proporcionar el mejor tratamiento cuando ya no sea posible prevenir.

## **CAPÍTULO 3. Factores que favorecen el desarrollo de la agresión en la infancia.**

### **3.1 Factores biológicos.**

Aquí nos referimos al temperamento y disposiciones conductuales heredadas y que definitivamente se pueden modificar con la experiencia (Sarafino y Armstrong, 2000). Existen algunos estudios, por ejemplo Brennan, Mednick y Kandel (1991) que sugieren la existencia de predisposiciones biológicas hacia las conductas desadaptadas, aunque este factor no es el único que da una explicación a la conducta agresiva, ya que posteriormente habrá una interacción con el medio ambiente para dar como resultado dicha conducta (Cerezo, 1997).

Otro aspecto, como las situaciones físicas estresantes, tal es el caso del hambre, el cansancio, enfermedad o la incomodidad pueden elicitarse conductas agresivas (Del Barrio, 2002).

También una lesión cerebral o una disfunción pueden provocar comportamientos agresivos (Serrano, 1996). Tal como establece Moffitt (1993) en su revisión donde menciona que ciertas variables neuropsicológicas pueden presentarse como factores causales de agresividad, trastornos disociales y presencia de síntomas de trastornos por déficit de atención con hiperactividad (Wicks-Nelson & Israel, 2001). Respecto al TDA-H se ha observado que coincide de 30 a 50% con problemas de conducta y agresividad, llevando a los especialistas en un pasado a considerarlos como parte de un mismo problema, aunque actualmente se consideren dos cuadros sintomatológicos diferentes (Orjales, 1999), pero relacionados con frecuencia (Solloa, 2001; Wicks-Nelson & Israel, 2001).

A pesar de que el ser humano está dotado de mecanismos que le permiten comportarse agresivamente, parece ser que el enojo está regulado por la corteza cerebral altamente desarrollada que inhibe o no el comportamiento agresivo, por lo que la intensidad con la

que se manifiesta, sus formas específicas y situaciones en las que se expresa y los objetos a los que se dirige están en gran medida determinados por la experiencia social (Serrano, 1996).

## **3.2 Factores ambientales.**

En esta parte se incluye en primer lugar los procesos de socialización que se dan al interior de la familia, ya que éste es el primer ambiente en donde se desenvuelve el niño, aquí se deben resaltar los procesos de aprendizaje, basados en la *Teoría del aprendizaje social de Bandura*, que a continuación se describen.

### **3.2.1 Teoría del aprendizaje social de Bandura.**

La teoría del aprendizaje social, establece que las personas no nacen con repertorios preestablecidos de conducta sino que se adquieren a través de los procesos básicos de aprendizaje (Serrano, 1996; Tiburcio, 2001).

El principal exponente Albert Bandura (1973) menciona que existen dos formas básicas para adquirir comportamientos agresivos: observación de modelos y por experiencia directa.

Aprendizaje por experiencia directa: En este caso la conducta agresiva que presenta el niño es reforzada de manera directa, de modo que el niño aprende a través de las consecuencias reforzantes o de castigo que le siguen a su conducta (Bandura, 1973). Por ejemplo, si un niño descubre que puede quitarle su juguete a otro niño a través de pegarle, es muy probable que la próxima vez que quiera obtener un juguete emplee el mismo método. Lo anterior gracias a que su conducta le produjo efectos favorables.

Aprendizaje por observación: En este caso el aprendizaje se da por la observación de la conducta de otros y de las consecuencias que para ellos tiene dicha conducta (Op. cit.). Al respecto Bandura, Ross y Ross en 1961 demostraron que los niños pueden aprender

respuestas agresivas sólo por la observación de modelos agresivos, lo cual se da a través del proceso de modelamiento, donde la imitación tiene el papel fundamental. (Sarafino y Armstrong, 2000).

En el caso de aprendizaje por observación, existen tres fuentes principales para aprender conductas agresivas (Tiburcio, 2001):

- 1) Modelos de agresión: En este caso los niños en un principio encuentran los modelos agresivos dentro del hogar y posteriormente de sus pares. Aquí los modelos presentan la conducta agresiva, además la muestran como una forma legítima, correcta y aceptable de resolver los problemas.
- 2) Influencias subculturales: Aquí es donde la sociedad da las pautas que permiten o desaprueban el comportamiento agresivo. La sociedad es la que da las reglas para que se muestren comportamientos agresivos en unos lugares y en otros no, además del grado en que se puede presentar. Bajo esta perspectiva se ha encontrado que las tasas más elevadas de conducta agresiva se encuentra en medios en donde abundan los modelos agresivos y donde se considera que la agresividad es un atributo muy valioso (Roldán, 1990).
- 3) Modelamiento simbólico: Éste lo proporcionan los medios de comunicación masiva, en especial la televisión, cuando los niños no tienen un modelo agresivo dentro de su hogar lo pueden tener a través de los modelos de violencia que aparecen, por ejemplo, en las películas (Bandura, Ross y Ross, 1963; citados por Papalia y Olds, 1996). En esta clase de medios se muestra como un importante estilo de afrontar las situaciones, el comportamiento agresivo.

Bajo la perspectiva de las teorías del aprendizaje, Staub (1971) ha señalado que debido a que el comportamiento agresivo es aprendido, también existe la posibilidad de que sea extinguido o recondicionado (Johnson, 1976).

### **3.2.2 La familia.**

Como mencionamos, los modelos principales del niño son los padres, siendo uno de los aspectos centrales relacionados con la aparición de la ira y la agresividad en el niño, el maltrato que propician los padres a sus hijos (Del Barrio, 2002; Serrano, 1996). Por ejemplo en un estudio realizado por Olweus (1990) se observó que los diferentes tipos de maltrato infantil (rechazo, disciplina dura y punitiva, etc.) que cometen los padres tienden a presentarse conjuntamente para contribuir al desarrollo de la agresividad (Berkowitz, 1996).

Por otra parte en un estudio que realizaron McCord, McCord y Howard en 1961, donde evaluaron los factores familiares en el desarrollo de la agresividad en jóvenes no delincuentes que pertenecían a clases socioeconómicas bajas, encontraron que hay tres factores principales del ambiente del niño que afectan posteriormente su nivel de comportamiento agresivo:

- La relación emocional entre el niño y sus padres, lo que implica el grado en que la familia trata de forma punitiva, amenazante o de rechazo al niño.
- El control directo ejercido por los padres en el comportamiento del niño, en este caso se refieren a la consistencia que muestran los padres para guiar al niño de una forma firme y rigurosa.
- El medio penetrante de la familia, lo que se refiere al grado en que los padres refuerzan o disminuyen el valor del otro.

Los autores concluyen que hay diferencias radicales entre el ambiente familiar de los niños agresivos y de los no agresivos, encontrando que un factor primordial relacionado con la conducta agresiva del niño es el rechazo paterno, este rechazo ofrece modelos de agresión y por otra parte disminuye la probabilidad de que el niño cumpla las demandas de sus padres de modo que los padres seguirán demostrando agresión hacia los niños.



En este sentido Bandura (1960) en un estudio encontró que los padres de niños agresivos utilizan con frecuencia el castigo físico y verbal proporcionándole a sus hijos un fuerte modelo agresivo (Bandura, 1973). Al ser los padres modelos de agresividad, los niños imitan esta conducta porque aprenden que es un medio para controlar las acciones de los demás y realizan esa conducta con otras personas y en otros ambientes (Sarafino y Armstrong, 2000).

Además Bandura y Walters (1959) han observado que los padres de niños agresivos refuerzan repetidamente las actitudes y conductas agresivas y los padres de niños que no lo son, no permiten la agresión en las discusiones, por ejemplo. (Serrano, 1996). Al ser reforzadas las conductas de agresión, es congruente que se presenten dichas conductas cada vez más en los niños.

Al momento en que la agresividad ya está instalada como un repertorio común de respuesta del niño, autores como Lindzey, Hall y Thomson (1978; citados por Salaberría y Fernández-Montalvo, 1994) coinciden en que castigar frecuentemente a un niño no es un sistema eficaz para reducir la agresión ya que el castigo es un acto agresivo en sí mismo. Lo que es una incongruencia por parte de los padres ya que cuando los padres desapruaban la agresión en sus hijos, los primeros la castigan con su propia agresión o amenazando al niño. “Los padres que desapruaban la agresión y que la detienen, pero con medios diferentes al castigo físico, tienen menos probabilidad de fomentar acciones agresivas posteriores” (Serrano, 1996. p. 47).

Patterson, Capaldi y Bank (1991; citados por Cerezo, 1996) tratan de explicar la manera en que las interacciones familiares puede ser un predictor de la delincuencia en los niños, su análisis se da de la siguiente forma:

*Manejo inadecuado por parte de los padres:* Cuando el pequeño presenta conductas inadecuadas, sus padres controlan este comportamiento de forma dura y punitiva, (castigándolos, golpeándolos con frecuencia y dureza, rechazándolos y siendo indiferentes) por otra parte no controlan con efectividad las actividades de sus hijos ni dentro ni fuera

de casa, además de no reforzar la conducta prosocial. Posteriormente el niño imita las conductas que se presentan en su hogar, en respuesta a lo anterior, los padres refuerzan las conductas agresivas en sus hijos, por ejemplo dando demasiada atención cuando presentan dichas conductas y prestando poca atención cuando presentan conductas amistosas o constructivas, con lo que se fomenta un aumento de la agresión.

*Ámbito escolar:* Aquí ya el niño presenta claramente conductas antisociales como amenazar y agredir a sus compañeros, desobedecer a la autoridad, pequeños robos, etc. Como consecuencia sus compañeros los rechazan y los comienzan a excluir de su grupo, gracias a que carecen de las habilidades necesarias para relacionarse con sus compañeros.

Además este tipo de niños son impulsivos muestran dificultades en su autocontrol, son inquietos y se distraen con facilidad, por lo tanto, las actividades escolares se les dificultan lo que propiciará el fracaso escolar (Patterson, Debaryshe y Ramsey, 1989; citados por Berkowitz, 1996).

*Grupo inadaptado de compañeros:* Debido al fracaso escolar y al rechazo por parte de sus compañeros, los chicos buscan relacionarse con otros compañeros que compartan sus mismas características, con ellos se identifican y al realizar las conductas antisociales obtienen refuerzo, lo que contribuye según Patterson (1986) a mantener e incluso acentuar el aprendizaje adquirido en la familia (Op. cit.).

Como vemos las estrategias con que cuente la familia para el manejo conductual de sus hijos es de gran relevancia para evitar el desarrollo de la conducta agresiva, por lo que Patterson (1982) ha desarrollado un programa de entrenamiento para interrumpir la interacción social inadecuada, este tipo de entrenamiento está dirigido a los padres utilizando técnicas de modelado para mostrarle al padre las alternativas adecuadas para manejar la conducta de sus hijos. Con el fin de reforzar y apoyar directamente la conducta prosocial de los niños, en lugar de la conducta inadecuada (Kazdin, 1987, 1988).

### **3.3 Factores cognitivos.**

En esta parte es muy importante considerar la manera en que los niños procesan la información social, a qué características del ambiente social prestan atención y cómo interpretan esa información (Papalia y Olds, 1996).

Los niños, como producto de los procesos familiares inadecuados, adquieren una visión violenta y cruel de las personas que los rodean (Berk, 1999). Por lo que muestran una tendencia a atribuir intenciones hostiles, por ejemplo en sus compañeros, cuando en realidad la situación no está clara, por lo que es más probable que se presente la agresión, sobre todo del tipo hostil o reactiva, cuando los niños consideran que una provocación fue intencional y no accidental (Dodge y Coie, 1987). Por ejemplo dos niños pueden ser empujados al mismo tiempo sin intención, pero uno puede interpretar el empujón como un accidente, el otro lo puede interpretar como una provocación directa, por lo que responderá de forma agresiva.

Según Crick y Dodge (1994, 1996) “cuando los niños altamente agresivos se alteran desde el punto de vista emocional, los recuerdos de incidentes pasados pueden distorsionar su percepción del presente, de manera que interpretan mal la intenciones de los demás hacia ellos. Esta falla en el procesamiento puede conducir a un comportamiento agresivo”. Con frecuencia estos niños consideran que los demás tratan de herirlos y responden con enojo retando o en defensa propia, según su percepción (Papalia y Olds, 1996. pp.580 y 581).

Por consiguiente, el desarrollo de la conducta agresiva parece estar relacionada, aunque no necesariamente de manera causal, con déficit en la percepción de las situaciones y otras perspectivas personales (Kazdin, 1988).

Este problema en la codificación de la información puede dificultar la elaboración de respuestas alternativas, a las agresivas, en situaciones adversas, gracias a su conducta el niño será rechazado, por lo que la convicción de que el mundo es hostil y está en contra de él crece, generándose un círculo vicioso (Cerezo, 1997).

Como vemos hay diversos factores que influyen en la conducta agresiva, al mismo tiempo que hay diversas alternativas para controlar dicho problema. Como mencionamos anteriormente en los niños es muy común que se presente la agresión relacionada con el enojo. Por lo tanto es deseable responder en esta fase de la secuencia del comportamiento con una intervención diseñada para reducir la activación del enojo y el Entrenamiento para el Control del Enojo parece ser la opción (Goldstein y Keller, 1991).

## **CAPÍTULO 4. Elección de un tratamiento.**

En el caso del tratamiento centrado en el manejo del enojo desarrollado por Ortiz, (2000) adaptado del modelo de Novaco (1975), nos encontramos con que no sólo es un tratamiento para manejar dicha emoción sino que incluye diversos aspectos, tal es el caso de las habilidades sociales, solución de problemas, reestructuración cognitiva, y relajación.

### **4.1 Condición de relajación**

Este es el primer paso del tratamiento en donde el objetivo principal es reducir la activación emocional generada por el suceso activador. En un primer momento lo que se buscará es reconocer y disminuir las claves fisiológicas que se presentan cuando se experimenta el enojo. En este sentido Deffenbacher (1999) menciona que las intervenciones en relajación entrenan a las personas para disminuir la activación fisiológica e incrementar la sensación de calma y control. En este caso la persona se encontrará en una mejor situación para hacer frente a su problema.

Por ejemplo Gottman y Katz en 1989 encontraron que los niños que no eran hábiles para regular la activación del enojo (por ejemplo, medida del pulso) era más probable que se involucraran en interacciones negativas con sus compañeros que los niños que eran más hábiles para regular su activación (Fabes y Eisenberg, 1992).

Al desarrollar esta técnica con los niños, es importante que el niño practique la actividad de forma regular, para que ésta se convierta en una habilidad que pueda utilizar en cualquier momento (Serrano, 1996).

## **4.2 Reestructuración cognoscitiva**

En esta parte se incluye el entrenamiento en auto-instrucciones. Una instrucción “es un comentario verbal que uno se hace a sí mismo y mediante el cual el propio individuo impulsa, dirige, mantiene o se prohíbe una conducta” (Op. cit. p.123). En sí es una forma de regular la conducta manifiesta por medio del lenguaje interno (Goldstein y Keller, 1991).

La premisa principal de Novaco (1975) es que el enojo puede reducirse modificando la valoración y los pensamientos que le siguen al evento provocador. (Berkowitz, 1996; Goldstein y Keller, 1991). En este sentido podemos recordar los factores cognoscitivos que intervienen en el desarrollo de la conducta agresiva, en donde se ha observado que los niños pueden tener un déficit en la forma de procesar la información, de manera que los niños agresivos atienden de forma selectiva los indicios hostiles, para concluir que los demás tienen la intención de dañarlos. Por lo que en esta parte se le puede enseñar a los niños auto-verbalizaciones tranquilizadoras enfocadas a modificar las atribuciones y valoraciones del evento. Por ejemplo, el niño podría decirse a sí mismo “seguramente no me empujó a propósito”.

Se ha visto que los niños que se comportan agresivamente, presentan un déficit en esta actividad reguladora, al beneficiarse con el entrenamiento en auto-instrucciones, se ha observado que también se da un incremento en la conducta prosocial (Serrano, 1996). Lo que nos lleva a hablar de la siguiente área en la que se trabajará:

## **4.3 Entrenamiento en habilidades conductuales**

En esta parte se manejan dos áreas, el entrenamiento en destrezas sociales y un entrenamiento cognoscitivo conductual en solución de problemas. En cuanto al entrenamiento en habilidades sociales, como mencionamos, se ha visto que los niños agresivos generalmente presentan deficiencias en las relaciones interpersonales ya que no cuentan con un repertorio de conductas adecuadas para resolver situaciones conflicto e interactuar adecuadamente con sus compañeros (Ayala, Fulgencio, Chaparro y Pedroza, 2000; Flores y Gómez, 2002; Goldstein y Keller, 1991; Kort, 2001; Serrano, 1996). Por lo

que es importante dotar a los niños de las habilidades sociales necesarias para mejorar la interacción con sus compañeros (Ayala y cols., 2000)

Por lo tanto aquí el objetivo será entrenar al niño a interactuar de forma más efectiva con los demás, con el objetivo de que el niño no pierda las oportunidades de relacionarse con sus compañeros de manera prosocial, promoviendo aun más el desarrollo de las competencias sociales, el control de la agresividad, adaptación a las normas y en general un adecuado desarrollo social (Jhonson, 1981; citado en Cerezo, 1997; Ortiz, 2002).

En el caso del entrenamiento en solución de problemas se intenta ayudar al niño a encontrar modos alternativos de respuesta a la agresión para solucionar sus problemas, en función de las consecuencias más favorables que puede tener el comportamiento no agresivo.

Finalmente y para practicar las habilidades adquiridas durante el tratamiento, los niños son sometidos a una situación de provocación de enojo, en donde los niños deberán generar las conductas adecuadas para controlar su enojo y responder de manera apropiada a la situación en la que están involucrados.

Otro aspecto importante de este tratamiento es que se realiza dentro del entorno escolar y de manera grupal, por lo que los niños tendrán más probabilidad de recibir un refuerzo social (Ortiz, 2000), además de que los cambios no sólo benefician al grupo al que se le proporcione el tratamiento sino a la totalidad de la población Rutter y Giller (1988; citados por Salaberría y Fernández-Montalvo, 1994) ya que se promueven las habilidades de conversación y razonamiento, cerrándole la puerta a la agresividad a través de la comunicación (Op. cit.).

Como podemos ver es un tratamiento muy completo que le proporciona al niño diversas herramientas para manejar su enojo y expresarlo de manera adecuada, lo que se traducirá en una mejor adaptación a su entorno social.

# MÉTODO

## **Planteamiento y justificación del problema.**

La agresión ha sido mencionada como una problemática importante dentro del rubro de los problemas conductuales más comunes en la niñez, y en diversas investigaciones se ha encontrado que hay un aumento significativo, de acuerdo con la percepción de padres y maestros, en los problemas relacionados con la agresión o delincuencia (Papalia y Olds, 1996).

Además se ha observado que los niños que son más agresivos en su niñez, también tienden a serlo en la edad adulta provocando así problemas de adaptación social.

Los niños que se muestran agresivos, tenderán a ser rechazados por sus compañeros (Dodge y Coie, 1987, Farnworth Shwernhart y Berrueta-Clemet, 1985; Patterson, 1982), por lo que finalmente perderán la oportunidad de interactuar con otros niños, aprender diferentes maneras de relacionarse y desarrollar destrezas útiles para una mejor socialización; ya que las habilidades sociales se adquieren gracias a las relaciones que se establecen con otros niños (Serrano, 1996).

Por lo tanto es importante trabajar con estos niños para que desarrollen nuevas formas responder a las situaciones, reconociendo cuando están enojados y la manera de controlar este enojo y así finalmente responder de una manera no agresiva sino más hábil socialmente, con lo que decrementará el rechazo de sus compañeros y comenzarán a interactuar, lo que ayudará al aprendizaje de nuevas alternativas de respuesta ante situaciones de conflicto y consecuentemente tener una mejor adaptación social.



## **Hipótesis.**

Después del programa de tratamiento los niños contarán con nuevas habilidades para la expresión de su enojo por lo que habrá un decremento en las respuestas agresivas de éstos como medio para manifestarlo, a diferencia de los niños que no serán sometidos a tratamiento.

## **Variables.**

Variable Independiente: Quince sesiones de tratamiento cognitivo conductual.

Variable Dependiente: Conductas agresivas.

### **Definición de variables:**

#### **Variable Independiente.**

Tratamiento grupal cognitivo-conductual que incluye las siguientes áreas:

1) Reconocimiento de la emoción que incluye los siguientes rubros.

-Aprendizaje de las señales fisiológicas presentes durante el fenómeno del enojo

-Aprendizaje de la estrategia de relajación para disminuir las claves fisiológicas.

2) Reestructuración cognoscitiva.

-Entrenamiento en auto-instrucciones: Entrenamiento para la generación de instrucciones verbales internas simples que regulen la conducta automática dirigiendo la conducta social de una forma apropiada.

3) Entrenamiento en Habilidades conductuales

-Entrenamiento en habilidades sociales que incluyen:

*Habilidades de comunicación:* Destrezas sociales donde se enfatiza el aprendizaje y práctica de formas efectivas de comunicación.

*Habilidades sociales* que se centran en cinco áreas de la conducta: a) Cooperación: solucionar los problemas de manera conjunta, b) afirmaciones: expresión de las opiniones de forma clara haciendo uso de mensajes en primera persona, c) responsabilidad: asumir las consecuencias de la propia conducta, d) empatía: considerar los deseos y comprender las actitudes y motivaciones de las otras personas involucradas en el conflicto, y c) auto-control: manejo de la emoción de forma adecuada, expresando los sentimientos y actitudes sobre el problema considerando a los demás.

-Entrenamiento en solución de problemas: Enseñanza de modos alternativos de respuesta, diferentes a la agresión, apropiados y efectivos.

### **Variable Dependiente.**

Conducta agresiva:

Berkowitz en 1993 la define como “cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien” (p. 25).

Sarafino y Armstrong (1988) la definen como “una serie de acciones que causan daño físico o psicológico a alguien” (p. 276).

Definición operacional:

Para los fines de este trabajo se consideró conducta agresiva las categorías conductuales que se presentan de acuerdo a la siguiente clasificación:

\*Agresión física directa: golpes, patadas, empujones, aventar objeto, pellizcos, dirigidos a la persona que está involucrada en el problema.

\*Agresión física indirecta: Daño a algún objeto, por ejemplo, romper o maltratar un cuaderno.

\*Agresión verbal directa: Insultos, amenazas, señales con el cuerpo de insulto, gritar, poner apodos, todo lo anterior dirigido a la persona involucrada en el problema.

\*Agresión verbal indirecta: Murmuraciones, dañar la reputación de la persona agredida

\*Expresión facial negativa: Cerrar los dientes, fruncir el ceño, sacar la lengua, apretar los labios.

\*Auto agresión: Golpearse a sí mismo, Pellizcase, jalarse el pelo, golpearse contra algún objeto

## **Sujetos.**

Grupo experimental: 7 niños entre 6 y 10 años de edad.

Grupo control: Una niña y seis niños entre 6 y 10 años de edad.

En un inicio se seleccionaron veinte niños que serían divididos en dos grupos, diez conformarían el grupo control y diez el grupo experimental, al citar a los padres para firmar una carta de consentimiento sólo asistieron 14 padres de familia, aceptando todos el tratamiento para sus hijos, quedando 7 niños en el grupo control y 7 en el grupo experimental.

Todos los sujetos cursaban la educación básica (1° a 4° grado) en una escuela primaria de la delegación Iztapalapa y ninguno de los participantes estaba sometido a alguna clase de tratamiento.

En el grupo experimental participaron 2 niños con comportamiento prosocial con fines terapéuticos, los cuales no participaron en el análisis de resultados, los niños fueron elegidos por la directora escolar.

## **Muestreo.**

Se realizó un muestreo no probabilístico. En base a una entrevista con cada uno de los maestros, éstos proporcionaron los nombres de los niños que consideraban que tenían problemas de conducta agresiva, en total resultaron veinte niños seleccionados, los cuales fueron divididos por edad en dos grupos.

## **Tipo de estudio.**

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, ya que se describieron las propiedades importantes relacionadas con las manifestaciones de conducta agresiva y prosocial de los niños que conformaron los grupos control y experimental.

## **Diseño.**

Se realizó un diseño cuasi-experimental, puesto que se conformaron dos grupos, (donde los sujetos no fueron asignados al azar) uno control sin tratamiento y uno experimental sometido a tratamiento, los dos grupos fueron sometidos a las fases de pre y post-evaluación. El grupo control obtuvo su tratamiento después de la evaluación de los resultados.

## **Instrumentos**

-**Índice de Enojo en Niños (IE)** (Ortiz, Mendoza y Ayala, 1998) “El índice de enojo es un cuestionario que detecta niños con altos índices de enojo, señala la forma de reaccionar ante situaciones de enojo y muestra diferencias entre las reacciones según la edad de quien provoca el enojo” (Ortiz, 2000, p. 42). Se aplica individualmente, a los niños entre 5 y 6 años se les lee cada una de las preguntas y las opciones de respuesta; los niños entre 7 y 10 años de edad que sí saben leer, se les proporciona el cuestionario para ser auto-administrado (Anexo 1).

Esta prueba se conforma de 27 reactivos, en donde cada reactivo representa una situación de provocación. Para cada reactivo se dan cuatro opciones de respuesta, las cuales muestran cuatro formas de reacción: “agredir”, “evitar”, “acusar” y “discutir”. Se califica sumando los puntajes de cada una de las opciones de respuesta por separado. Puntajes altos (8 o más) en algunas de las opciones indicarán la tendencia de respuesta ante provocaciones.

Se le explica que se le preguntará sobre situaciones de su vida diaria y que contesten con honestidad.

-**Cuestionario de validación social.** (Flores y Gómez, 2001) (Anexo 2).

“Este cuestionario fue diseñado con la finalidad de obtener información sobre el grado de satisfacción del usuario con respecto al taller, en donde se sondea el impacto de las metas,

procedimientos y resultados, que según la percepción del usuario tiene el taller” (Op. cit., p 46). Consta de doce preguntas con opción de respuesta Sí – No; una pregunta es abierta. El cuestionario es auto-aplicado para los niños que saben leer, y para los que no saben leer se les lee cada una de las preguntas.

**-Lista de chequeo:** para la obtención de la frecuencia de ocurrencia de respuesta durante la observación directa en la escuela, en la situación estructurada de Tétrix y de Memorama (Anexo 3).

**La confiabilidad de los registros de observación** se obtuvo de la siguiente manera: en el caso de la observación directa en la escuela, dos observadores registraron la frecuencia de las respuestas de manera simultánea; en el caso de las situaciones estructuradas, los observadores registraron la conducta de manera independiente, al observar cada uno el video. Finalmente se compararon los registros para obtener una confiabilidad Inter.-sujetos a través de la siguiente fórmula:

$$\text{Coeficiente de confiabilidad} = \frac{\text{Número de acuerdos}}{\text{Número de acuerdos} + \text{No de desacuerdos}} \times 100$$

En la etapa de línea base se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de **88.46**

En la etapa de post-evaluación se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de **91.01**

Obteniendo una confiabilidad global de **89.73**.

**-Tarjetas para los maestros:** para la obtención de la frecuencia de ocurrencia de conducta agresiva durante una semana (Anexo 4).

**-Hoja del sistema 1-2-3-4:** para los dibujos que realizaron los niños, acerca de las situaciones problemáticas y la solución que le daban a éstas (Anexo 5).

## **Materiales.**

- Cartulinas
- Diplomas
- Material de trabajo por sesión
- Pizarrón
- Grabadora
- Dulces
- Mesas
- Regalos
- Colores
- Hojas blancas
- Videocasete formato VHS
- Casete de música
- Sillas
- Cámara de video

## **Escenario**

Las sesiones de línea base, post-evaluación (aplicación del Índice de Enojo y situaciones estructuradas) y tratamiento se realizaron en un salón de clases de la escuela a la que pertenecían los sujetos, ubicada en la delegación Iztapalapa del Distrito Federal. El salón mide aproximadamente 5 X 8 metros y se encuentra en el patio posterior de la escuela. Los registros de observación directa se realizaron en los salones de clase de los niños participantes y en el patio de juego.

## **Procedimiento.**

En primera instancia se platicó con la directora escolar acerca de los problemas que tenían una importancia prioritaria, en el ámbito psicológico, dentro de la institución, mencionó que un problema importante era la conducta agresiva que presentaban varios alumnos de la institución, se planteó la posibilidad de proporcionar un tratamiento dirigido a los padres o dirigido a los niños, conjuntamente se decidió proporcionar un tratamiento a los niños puesto que los maestros recalcaron que la participación de los padres era “mínima y apática”, por lo que consideraron no asistirían al tratamiento.

Posteriormente se realizó una entrevista personal con cada uno de los maestros de 1° a 4° grado, con el objetivo de obtener los nombres de los alumnos que presentaban conducta agresiva dentro de la escuela.

Después se programó una cita personal con los padres de cada niño elegido, con el fin de explicarles el objetivo general, inicio y duración del tratamiento, además se planteó la

importancia de su participación para optimizar los resultados del tratamiento; los padres que aceptaron firmaron una carta-consentimiento.

Finalmente se dividió a los niños en dos grupos divididos por edad, para quedar finalmente un grupo experimental sometido a tratamiento y un grupo control sin tratamiento anterior a la post-evaluación.

### **Etapas línea base y post-evaluación.**

- A cada niño se le aplicó el “Índice de Enojo”. Posteriormente se calificó y finalmente se obtuvo una calificación promedio grupal.
- Cada maestro recibió un juego de fichas para el registro diario de la conducta de cada alumno, se le entregaron dos tarjetas para cada día. La conducta fue registrada por los maestros durante una semana. Los resultados obtenidos de estas evaluaciones fueron incompletos puesto que en la etapa de post-evaluación, los maestros no proporcionaron las fichas de todos los niños.
- Los observadores pasaron a cada grupo y también al patio escolar para registrar la conducta de cada niño durante 10 minutos, fueron observados a diferentes horas del día. La conducta de cada niño se registró en tres ocasiones. Y posteriormente se obtuvo el promedio de ocurrencia de conducta por sujeto, después se obtuvo el promedio grupal.
- Se establecieron dos situaciones estructuradas la primera, llamada “situación de tétrix” se realizó de la siguiente manera: Los niños fueron divididos en tres grupos, dos grupos con cinco niños cada uno y el tercer grupo con cuatro niños. Se les explicó de la siguiente manera “cada niño tiene una oportunidad de jugar si pierde, el juego pasará a otro compañero y así hasta que todos los niños tengan la oportunidad de jugar”. En la segunda situación llamada de “Memorama” los grupos se dividieron de la misma forma y la explicación fue la siguiente: “Cada niño puede voltear dos tarjetas, siempre que saque dos tarjetas iguales tendrá la oportunidad de sacar otras dos tarjetas, cuando no saque las dos tarjetas iguales será el turno del siguiente niño, al final el que tenga más parejas será el que gane”. Las sesiones se grabaron en video para ser observadas posteriormente. En cada situación

estructurada sólo se realizó un registro por sujeto. Al final se obtuvo el promedio grupal de ocurrencia de respuesta.

## **Tratamiento.**

El tratamiento desarrollado por Ortiz (2000) es un tratamiento diseñado para niños y toma el modelo de las fases de trabajo de Novaco (1975, Op. cit): Preparación cognitiva, Adquisición de Habilidades y finalmente la Práctica y Aplicación de las Habilidades Aprendidas.

### *A. Reconocimiento de la Emoción.*

La primera sesión se dedicó a explicar a los niños las reglas y procedimientos del grupo, plantear las metas de las sesiones y la realización de ejercicios para que los niños adquieran confianza entre sí y con la terapeuta.

La segunda sesión se dedicó a que los niños conozcan el tema de las emociones y al entrenamiento en destrezas para el manejo de estímulos, ayudando a los niños a identificar las claves fisiológicas que se presentan durante el fenómeno del enojo y los pensamientos que acompañan a estas reacciones. Se les enseñó a describir y diferenciar estas reacciones.

Las sesiones 3,4 y 5 se dedicaron a revisar las situaciones que a cada niño en particular le provocan enojo, identificando las respuestas fisiológicas que se presentan ante el mismo y a distinguirlas de las claves fisiológicas que acompañan a los eventos placenteros. En la sesión 3 se introduce la técnica de relajación y se continúa a lo largo de todas las sesiones. Esta técnica se da mediante la respiración diafragmática profunda con el propósito de que esta técnica se utilice siempre que se reconozcan las claves fisiológicas asociadas al enojo y poder controlar la conducta; esta técnica incluye la introducción de la respiración profunda a través de contar del 1 al 10, además de utilizar música instrumental.

También en estas sesiones se analizará la secuencia de los eventos: Antecedente-Conducta-Consecuencia. Con el sistema 1-2-3-4 donde los niños realizaron los dibujos de situaciones que los hacen enojar de la siguiente manera:



- 1.- ¿Qué hacían ANTES de que el problema ocurriera?
- 2.- ¿Qué ocurrió? (LO QUE LOS HIZO ENOJAR)
- 3.- ¿Qué hiciste tú en respuesta al problema? (DESPUÉS)
- 4.- ¿Cuáles fueron las consecuencias para ti y para los demás? (FINAL DE LA HISTORIA)

A través de los dibujos que se realicen durante las sesiones se registrará el paso 3, que se refiere a la respuesta que tiene el niño ante el problema, para ser evaluado posteriormente en los resultados.

A partir de los dibujos, en la sesión 4 se comenzaron a auscultar los pensamientos asociados a sus problemas, dibujando una burbuja en cada personaje que interviene en su dibujo, principalmente los pensamientos de los niños participantes.

En la sesión 6 se comienzan a reconocer las alternativas de solución que presenten los niños para solucionar los problemas planteados en los dibujos de los niños y posteriormente se plantean otras soluciones.

#### *B. Reestructuración cognoscitiva.*

A partir de la séptima y octava sesión se genera un plan de acción para las situaciones problema en donde los niños generan alternativas de respuesta a sus problemas a la luz de las consecuencias que tiene su conducta, eligiendo la alternativa (paso 3 del sistema 1-2-3-4) que le proporcionará un mejor “final de su historia” (paso 4 del sistema 1-2-3-4). Además durante estas sesiones comienza el entrenamiento en auto-instrucciones para generar instrucciones verbales internas simples que controlen la conducta automática con el propósito final de dirigir la conducta social de una manera adecuada, integrándolas al plan de acción en donde se enfatiza la búsqueda de información y atención de otras señales, tratando de descartar las señales agresivas y enfatizar las no agresivas, considerando la intención del otro como accidental o neutral. En esta parte se refuta el uso de la agresión y la legitimidad de la venganza.

En la sesión 9 se integró lo aprendido durante las sesiones anteriores incluyendo los ejercicios de relajación, reestructuración cognoscitiva y el afrontamiento de los problemas

pensando en las consecuencias antes de responder y finalmente el pensar o decir una palabra o frase para reforzarse a si mismo por la conducta adecuada. Y se introducen las habilidades sociales de comunicación.

### *C. Entrenamiento en habilidades conductuales.*

Las sesiones 10 y 11 se basaron en la práctica de las habilidades de comunicación (Destrezas asertivas), donde se enfatiza la solución asertiva de los problemas, centrándose en el respeto mutuo, donde se les explica a los niños que para resolver un problema es necesario atender para comprender lo que la otra persona nos quiere decir, lográndolo de la siguiente manera:

- MIRAR a la persona que nos habla
- ESCUCHAR lo que nos dice
- PENSAR en lo que nos está diciendo la otra persona
- ESPERAR TURNO para hablar o responder
- DECIR lo que se desea (hablar o responder)

Las sesiones 12, 13 y 14 se dedicaron a la práctica de solución de problemas, se les indujo a que generan alternativas de solución para cada problema, eligiendo la mejor integrando la relajación, y las habilidades asertivas de comunicación, implementando finalmente la solución mediante el juego de roles.

Finalmente en la sesión 15 se realizaron ejercicios de provocación, para practicar las habilidades que se obtuvieron durante el tratamiento, con el propósito específico de ensayar los procedimientos aprendidos para fortalecer el control del enojo, en esta fase cada niño fue sometido a unos minutos de provocación en donde un confederado hacía lo que en las sesiones el niño explicó que le enojaba más, por ejemplo si un niño mencionó que lo que más le molestaba era que lo ofendieran, el confederado lo ofendió.

## RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la aplicación del Índice de Enojo, observación directa dentro de la escuela y las dos situaciones estructuradas a las que fueron sometidos tanto el grupo experimental como el grupo control en la etapa de línea base.

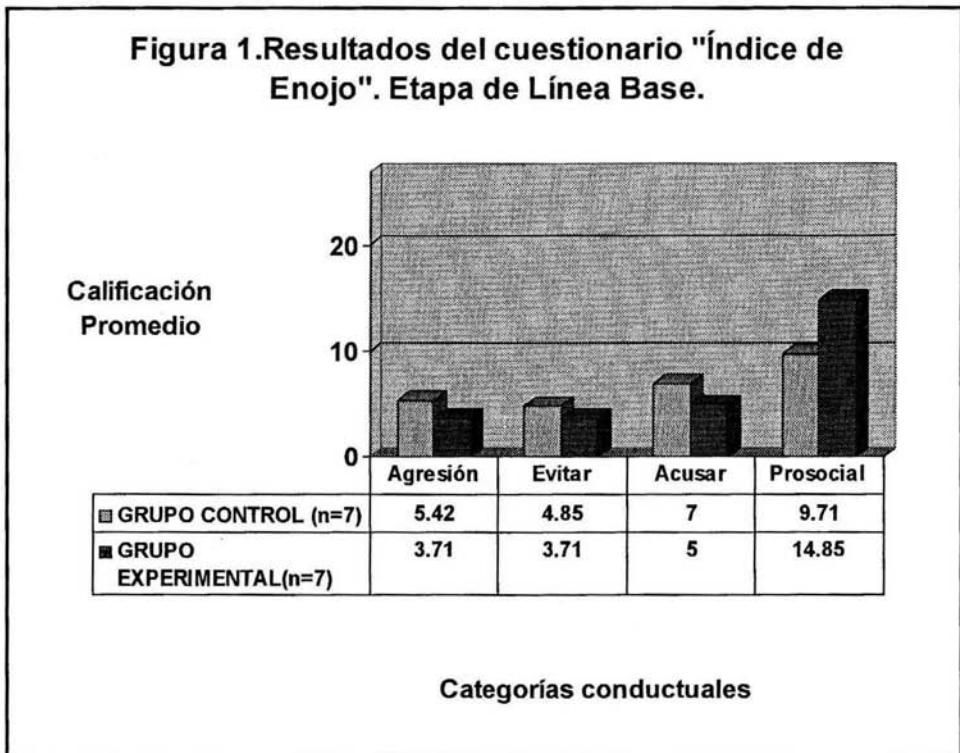
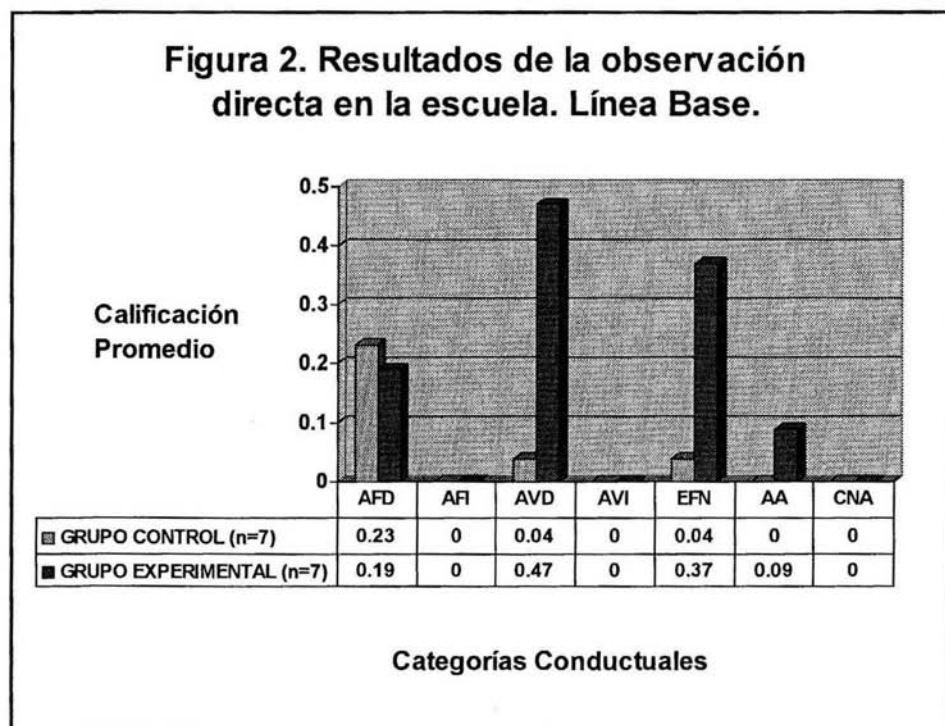


Figura 1. Calificación Promedio obtenida en el Índice de Enojo para las categorías agresión, evitar, acusar y prosocial tanto para el grupo control como el experimental.

En la figura 1 se muestra la calificación promedio, de cada grupo: experimental y control, del Índice de Enojo para las categorías: **agresión**, **acusar**, **evitar**, y **prosocial** obtenidos en la etapa de línea base. Observamos que en las categorías conductuales de *agresión*, *evitar* y *acusar* el grupo control obtuvo un promedio ligeramente mayor que el grupo experimental, este último en la categoría *prosocial* obtuvo una promedio más alto que el grupo control. Aquí se observa que la puntuación en la categoría *prosocial* fue la más alta para los dos

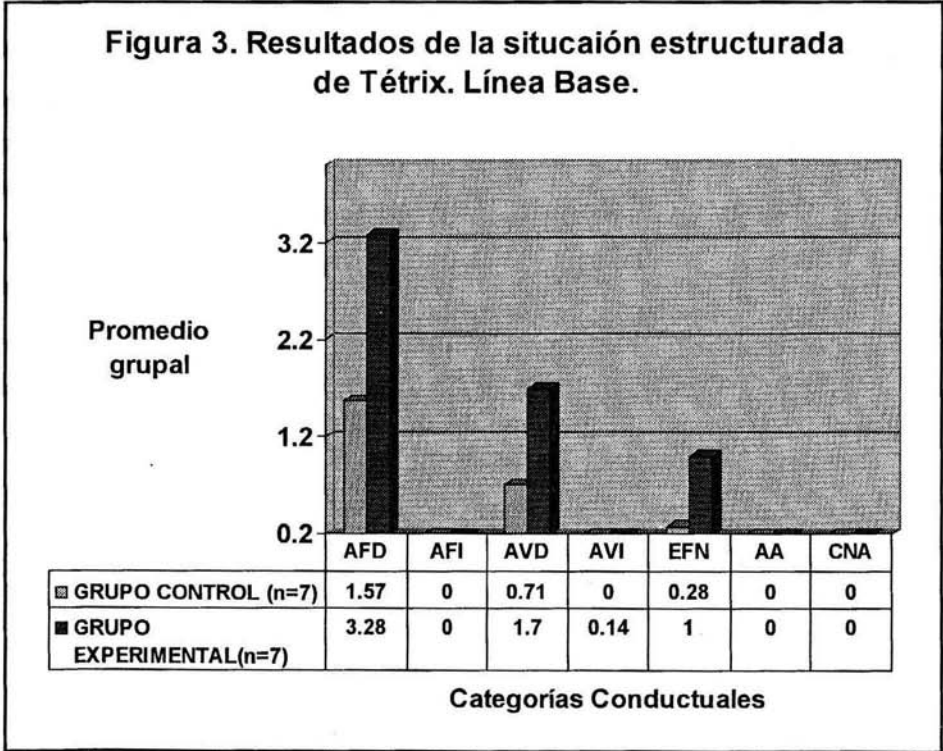
grupos, la segunda más alta para los dos grupos fue la categoría acusar. La categoría *agresión* fue la más baja junto con evitar para el grupo experimental y para el grupo control la más baja fue *evitar*, siguiéndole la categoría de *agresión*.



**Figura 2.** Promedio de ocurrencia de respuestas obtenido a través de la observación directa en la escuela, para el grupo experimental y el grupo control, durante la etapa de línea base, de las categorías conductuales *Agresión Física Directa (AFD)*, *Agresión Física Indirecta (AFI)*, *Agresión Verbal Directa (AVD)*, *Agresión Verbal Indirecta (AVI)*, *Expresión Facial Negativa (EFN)*, *Autoagresión (AA)* y *Conductas No Agresivas (CNA)*.

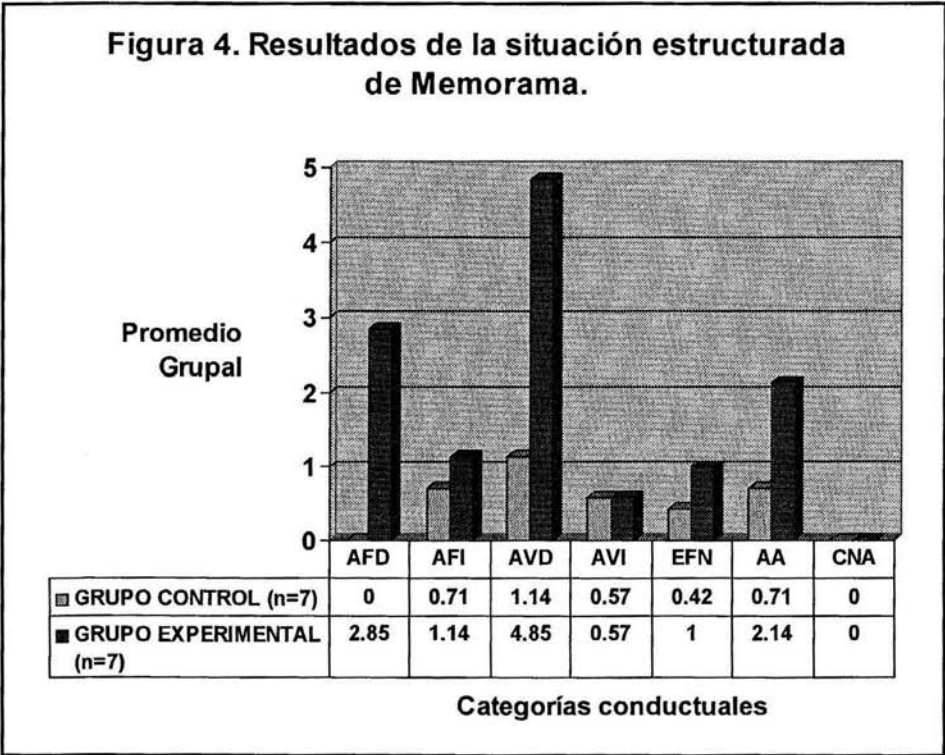
En la **figura 2** se muestran los resultados que se obtuvieron en la evaluación realizada en la **etapa de línea base** a través de la **observación directa en la escuela**, tanto para el grupo experimental como el grupo control. Como se observa, las categorías *agresión física directa*, *agresión verbal indirecta* y *conductas no agresivas* obtuvieron un puntaje de cero en los dos grupos. En el caso del grupo experimental los puntajes más altos se obtuvieron en las categorías: *agresión verbal directa* y *expresión facial negativa*, le siguieron *agresión*

*física directa* y *autoagresión*. En el grupo control el promedio de ocurrencia más alto se obtuvo en la categoría *agresión verbal directa*, le siguieron *agresión facial negativa* y *agresión verbal directa*. Comparando los dos grupos observamos que el grupo control obtuvo un promedio de ocurrencia más elevado que el grupo experimental en la categoría de *agresión verbal directa*. Sin embargo el grupo experimental obtuvo un promedio de ocurrencia más elevado en la categoría *agresión verbal indirecta*., *expresión facial negativa* y *autoagresión*, que el grupo control siendo más notoria la diferencia en las dos primeras categorías.



**Figura 3.** Promedio de ocurrencia de respuestas, obtenido en la situación estructurada de Tétrix en la etapa de línea base en el grupo experimental y el grupo control. Las categorías conductuales son *Agresión Física directa (AFD)*; *Agresión Física Indirecta (AFI)*, *Agresión Verbal Directa (AVD)*, *Agresión Verbal Indirecta (AVI)*, *Expresión Facial Negativa (EFN)*, *Autoagresión (AA)* y *Conductas No Agresivas (CNA)*.

En la figura 3 se muestran los resultados obtenidos en la **situación estructurada de tétrix**. Aquí se observa que tanto el grupo experimental como el grupo control obtuvieron un promedio de ocurrencia de cero en las categorías de *agresión física indirecta, autoagresión y conductas no agresivas*. El grupo experimental mostró un promedio de ocurrencia más elevado que el grupo control en las categorías: *agresión física directa, agresión verbal directa, agresión verbal indirecta y expresión facial negativa*.

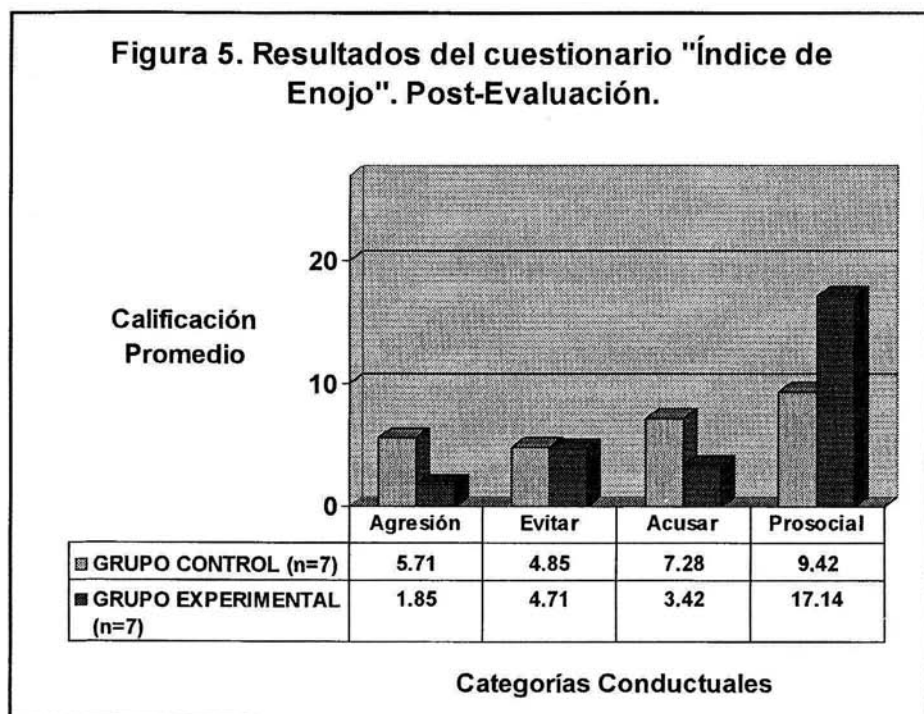


**Figura 4.** Promedio de ocurrencia de respuesta, obtenido en la situación estructurada de Memorama durante la etapa de línea base tanto para el grupo experimental como para el grupo control. Las categorías conductuales que se reportan son: *Agresión Física Directa (AFD), Agresión Física Indirecta (AFI), Agresión Verbal Directa (AVD), Agresión Verbal Indirecta (AVI), Expresión Facial Negativa, (EFN), Autoagresión (AA) y Conductas No Agresivas (CNA)*.

En la **figura 4** se muestran los resultados obtenidos en la **situación estructurada de**

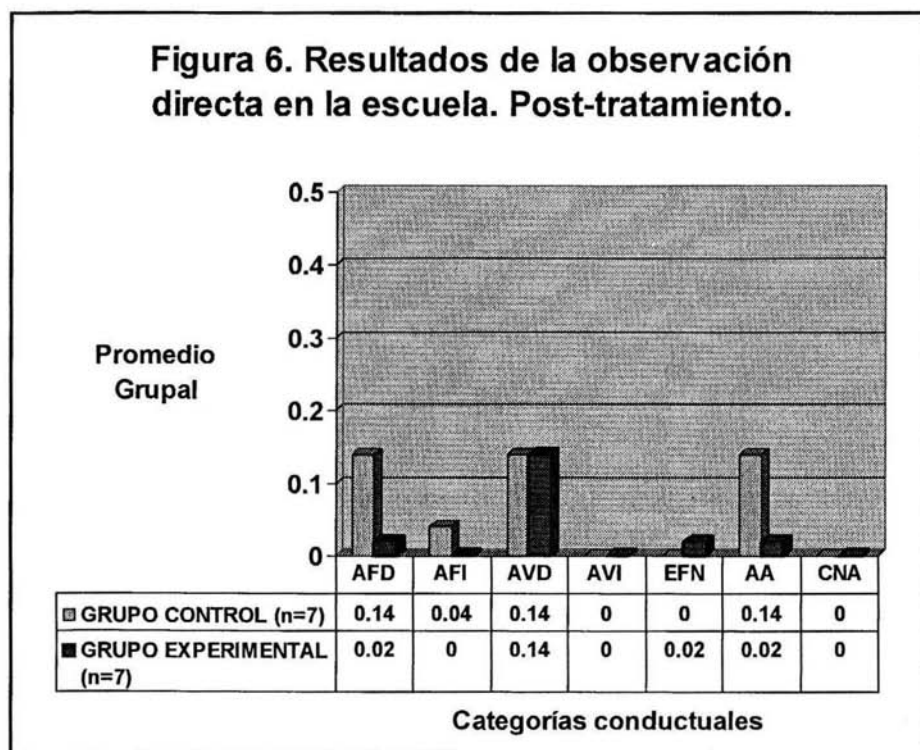
**Memorama.** Como podemos observar la única categoría conductual que obtuvo un promedio de ocurrencia de cero en los dos grupos fue la de *conductas no agresivas*. La categoría *agresión verbal directa*, es la que obtuvo el promedio de ocurrencia más elevados para los dos grupos. Las categorías *agresión física directa*, *agresión física indirecta*, *agresión verbal directa autoagresión* y *expresión facial negativa* obtuvieron un promedio de ocurrencia más elevado en el grupo experimental. La categoría que obtuvo un promedio de ocurrencia igual en los dos grupos fue la de *agresión verbal indirecta*.

A continuación se presentan los resultados, obtenidos en las evaluaciones posteriores al tratamiento (**Post-evaluación**), del Índice de Enojo, observación directa en la escuela, observación en la situación estructurada de Térix y Memorama, tanto del grupo control como del grupo experimental.



**Figura 5.** Calificación promedio de ocurrencia de respuesta obtenida en el cuestionario "Índice de Enojo", para el grupo experimental y para el grupo control, en la aplicación posterior al tratamiento.

En la **figura 5** se muestran las calificaciones promedio de los grupos control y experimental, del “**Índice de Enojo**”. En la primera categoría que es *agresión* se observa que la calificación promedio del grupo control es más elevada que en el grupo experimental, al igual que en la categoría *acusar*. En cuanto a la categoría *evitar* la calificación promedio es muy similar en los dos grupos y finalmente en la categoría *prosocial* se observa que el grupo experimental obtuvo una calificación promedio más elevada que el grupo control.

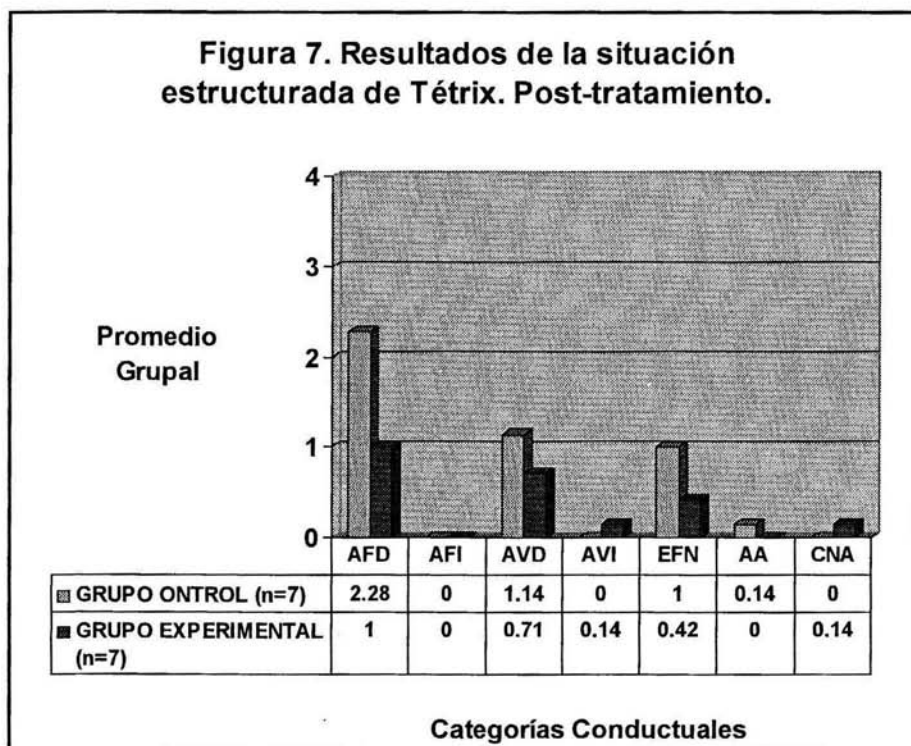


**Figura 6.** Promedio de ocurrencia de respuesta obtenido de la observación directa en la escuela en la etapa posterior al tratamiento en el grupo experimental y en el grupo control, en las categorías conductuales: *Agresión Física Directa (AFD)*, *Agresión Física Indirecta (AFI)*, *Agresión Verbal Directa (AVD)*, *Agresión Verbal Indirecta (AVI)*, *Expresión Facial Negativa (EFN)*, *Autoagresión, (AA)* y *Conductas No agresivas*.

Como se observa en la **figura 6** se presentan los resultados de la **observación directa en la escuela**, en donde las categorías de *agresión física directa*, *agresión física indirecta* y



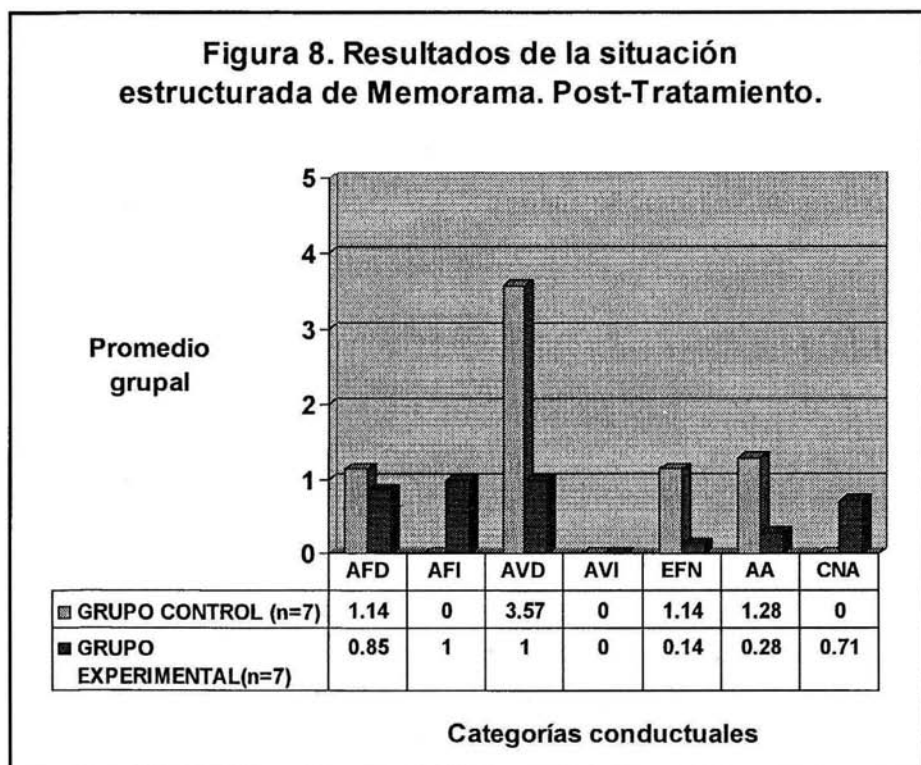
*autoagresión*, el promedio de ocurrencia es mayor en el grupo control. Al contrario de la categoría *expresión facial negativa*, donde el promedio de ocurrencia es ligeramente mayor en el grupo experimental. Finalmente las categorías de *agresión verbal indirecta* y *conductas no agresivas* presentaron un promedio de ocurrencia de cero en los dos grupos.



**Figura 7.** Promedio de ocurrencia de respuesta obtenido en la situación estructurada de Tétrix, posterior al tratamiento, en los grupos experimental y control, en las categorías conductuales *Agresión Física Directa (AFD)*, *Agresión Física Indirecta (AFI)*, *Agresión Verbal Directa (AVD)*, *Agresión Verbal Indirecta (AVI)*, *Expresión Facial Negativa (EFN)*, *Autoagresión (AA)* y *Conductas No Agresivas (CNA)*.

En la **figura 7**, los resultados obtenidos en la **situación estructurada de tétrix** para los dos grupos en la etapa posterior al tratamiento, muestran que en las categorías *agresión física directa*, *agresión verbal directa*, *expresión facial negativa* y *autoagresión*, el promedio de ocurrencia es mayor para el grupo control que para el grupo experimental, la

categoría de *agresión verbal indirecta* es la única categoría que presenta un promedio de ocurrencia mayor en el grupo experimental. Por otra parte, la categoría *agresión física indirecta* tuvo un promedio de ocurrencia de cero en los dos grupos. Finalmente observamos que en la categoría de *conductas no agresivas*, el grupo experimental muestra la conducta, no siendo así para el grupo control el cual obtuvo un promedio de cero.

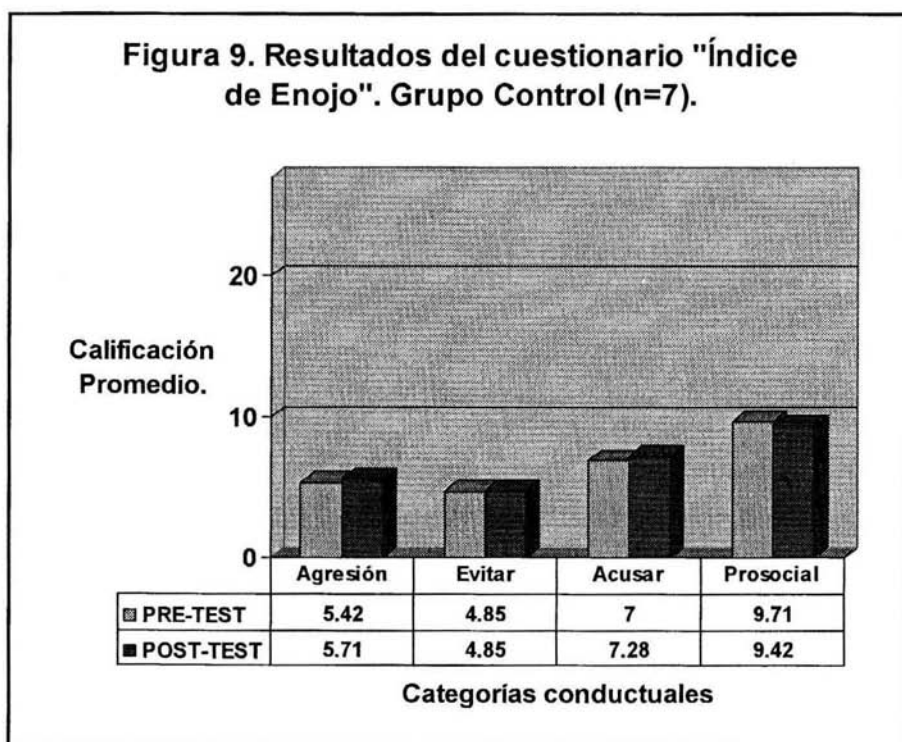


**Figura 8.** Promedio de ocurrencia de respuesta, obtenidos en la situación estructurada de Memorama en la post-evaluación del grupo control y del grupo experimental, en las siguientes categorías conductuales: *Agresión Física Directa (AFD)*, *Agresión Física Indirecta (AFI)*, *Agresión Verbal Directa (AVD)*, *Agresión Verbal Indirecta (AVI)*, *Expresión Facial Negativa (EFN)*, *Autoagresión (AA)* y *Conductas No Agresivas (CNA)*.

En la **figura 8** se muestran los resultados de la **situación estructurada de Memorama** obtenidos en la evaluación posterior al tratamiento. En las categorías de *agresión física directa*, *agresión verbal directa*, *expresión facial negativa* y *autoagresión*, el grupo control

obtuvo un promedio de ocurrencia mayor que el grupo experimental, en la categoría de *agresión verbal indirecta* los dos grupos obtuvieron puntajes de cero, en cuanto a la categoría de *agresión física directa*, el grupo control obtuvo un promedio de ocurrencia mayor que el grupo experimental, finalmente, también, se observa que el grupo experimental vuelve a mostrar *conductas no agresivas* a diferencia del grupo control.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las evaluaciones, para cada grupo por separado, haciendo una **comparación de la línea base y la post-evaluación**.



**Figura 9.** Calificación promedio del grupo control en el cuestionario "Índice de Enojo", en la etapa de línea base (pre-test) y en la etapa posterior al tratamiento (Post-test).

En la figura 9 tenemos los resultados en el Índice de Enojo del grupo control, donde observamos que la calificación promedio obtenida en la categoría de *agresión* continúa siendo la más baja y la categoría *prosocial* es la categoría que obtiene la mayor calificación promedio, a pesar de lo anterior, las puntuaciones de las dos evaluaciones son muy similares, variando los puntajes, sólo por algunas décimas, no ocurriendo así con los resultados del **grupo experimental** que se muestran en la **figura 10** donde observamos que en la categoría de *agresión* la calificación promedio disminuyó, también en la categoría *acusar* se observa un ligero decremento en el post-test. La categoría *evitar* mostró un aumento en la calificación promedio, al igual que la categoría *prosocial*.

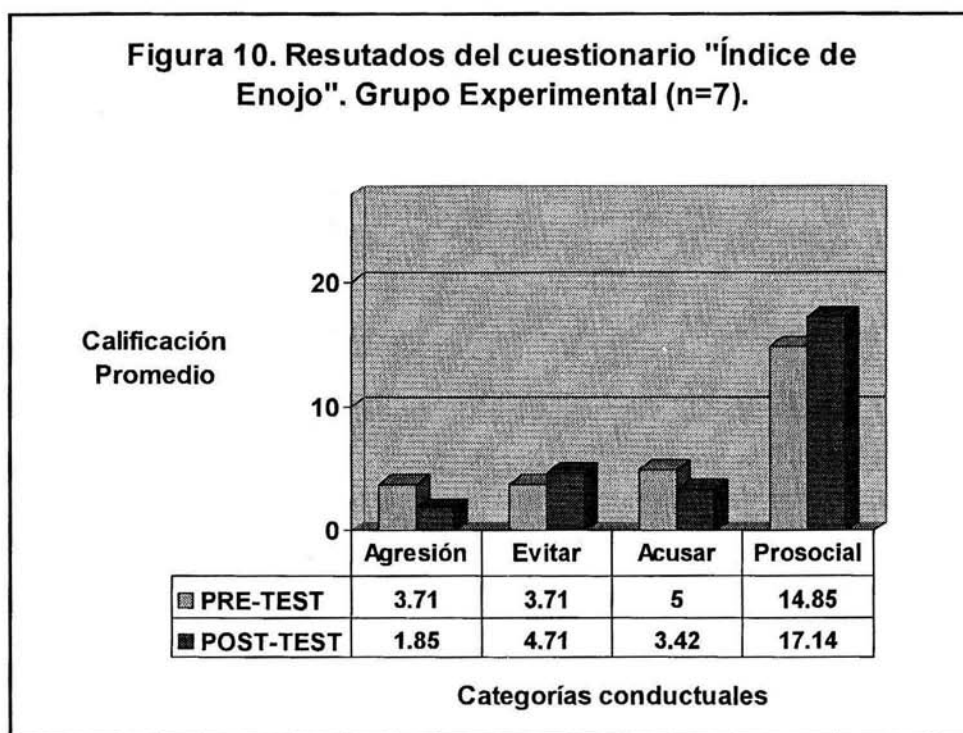
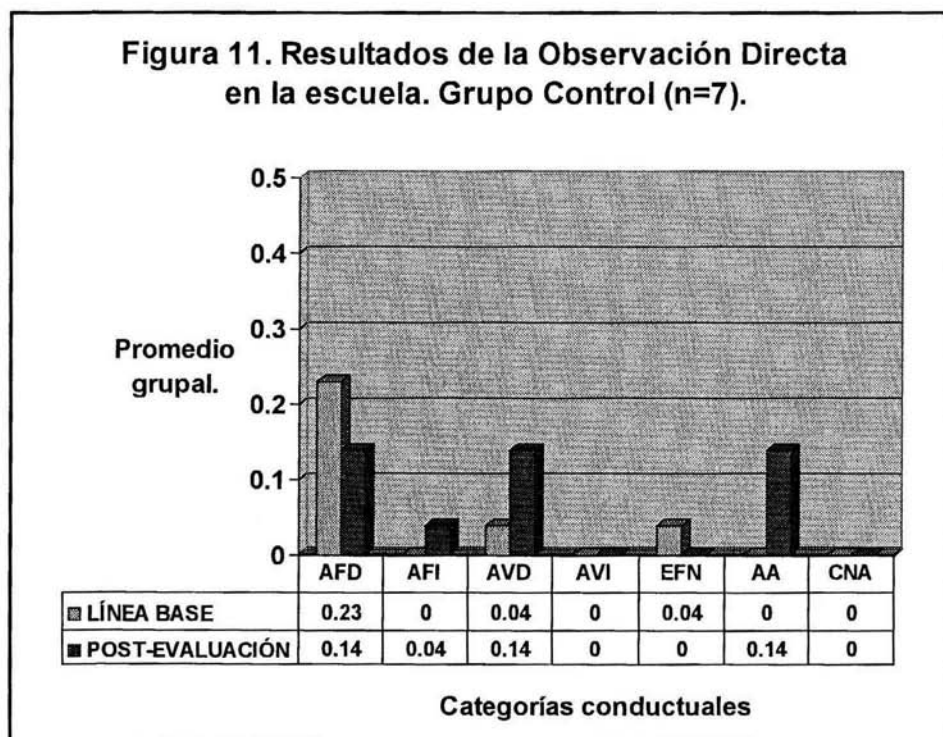


Figura 10. Calificación promedio, del grupo experimental en sus evaluaciones de línea base (pre-test) y posteriores al tratamiento (post-test), en el cuestionario "Índice de Enojo".

En la **figura 11** se muestran los resultados obtenidos del **grupo control en la observación directa en la escuela**. Los datos presentados son los correspondientes a la etapa de línea

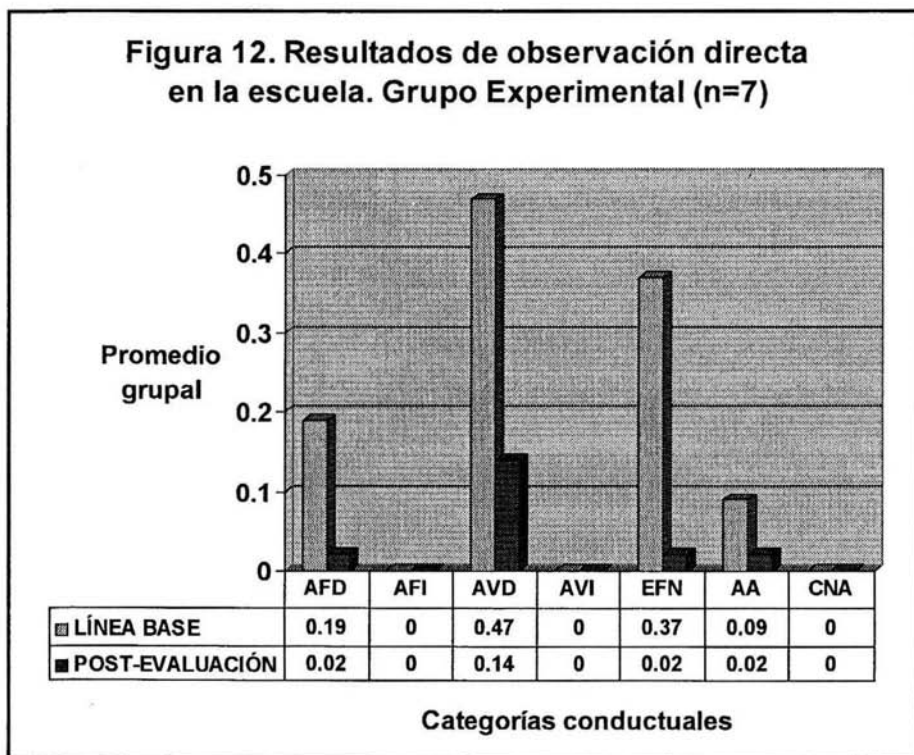
base y a la etapa de post-tratamiento, recordando que este grupo no fue sometido a ninguna clase de tratamiento. Como podemos observar la categoría de *agresión física directa* fue la que en un principio obtuvo el promedio de ocurrencia más elevado, mostrando un decremento en la post-evaluación, esta tendencia también se observó en la categoría de *expresión facial negativa*, donde observamos, también, un ligero decremento, en cuanto a



**Figura 11.** Promedio de ocurrencia de respuesta obtenido de la observación directa en la escuela, en las etapas de línea base y post-evaluación, para el grupo control, en las siguientes categorías: *Agresión Física Directa (AFD)*, *Agresión Física Indirecta (AFI)*, *Agresión Verbal Directa (AVD)*, *Agresión Verbal Indirecta (AVI)*, *Expresión Facial Negativa (EFN)*, *Autoagresión (AA)* y *Conductas No agresivas (CNA)*.

las categorías *agresión física directa*, y *autoagresión* se muestra que en la línea base, presentaron un promedio de ocurrencia de cero, mostrando un aumento en la post-evaluación. Las categorías que se mantuvieron con puntajes de cero fueron: *agresión verbal indirecta* y *conductas no agresivas*.

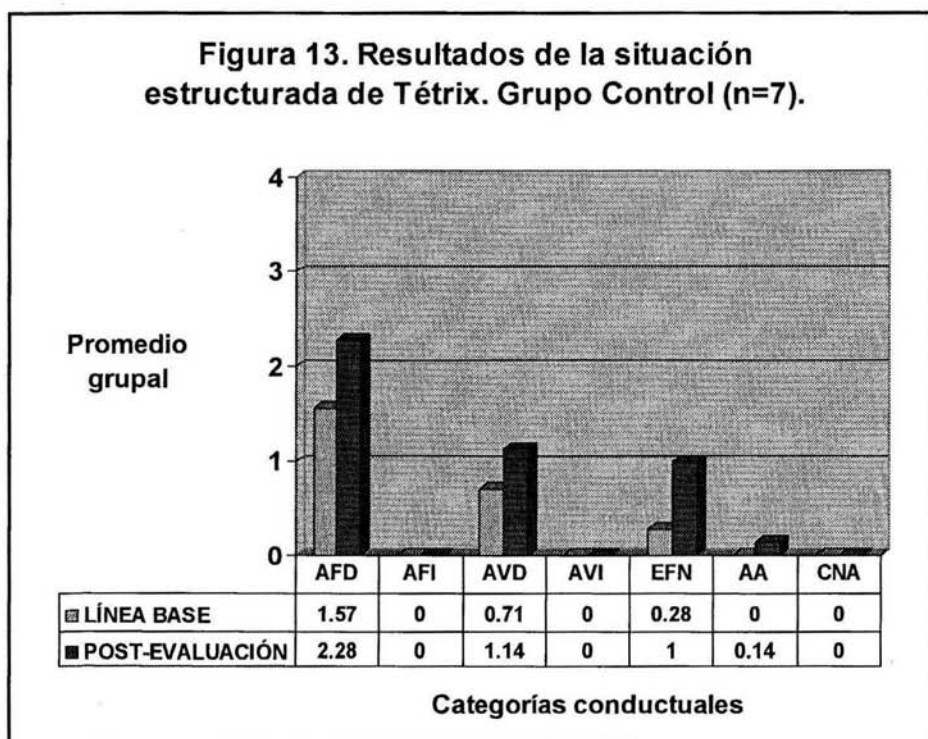
En el caso del **grupo experimental**, tenemos los resultados de la **observación directa en la escuela**, en la **figura 12** donde podemos observar decremento del promedio de ocurrencia de respuesta en las categorías *agresión física directa*, *agresión verbal directa*, *expresión facial negativa* y *autoagresión*. Las categorías que no mostraron ningún cambio manteniendo su promedio de ocurrencia de cero, fueron: *agresión física indirecta*, *agresión verbal indirecta* y *conductas no agresivas*.



**Figura 12.** Promedio de ocurrencia de respuesta, obtenido de la observación directa en la escuela, para el grupo experimental, en las etapas de Línea Base y Post-Tratamiento, en las categorías *Agresión Física Directa (AFD)*, *Agresión Física Indirecta (AFI)*, *Agresión Verbal Directa (AVD)*, *Agresión Verbal Indirecta (AVI)*, *expresión Facial Negativa (EFN)*, *Autoagresión (AA)* y *conductas no Agresivas (CNA)*.

En la **figura 13** tenemos los resultados de la observación dentro de la **situación estructurada de tétrix** para el **grupo control**, el cual muestra que en las categorías *agresión física directa*, *agresión verbal directa*, *expresión facial negativa* y *autoagresión*

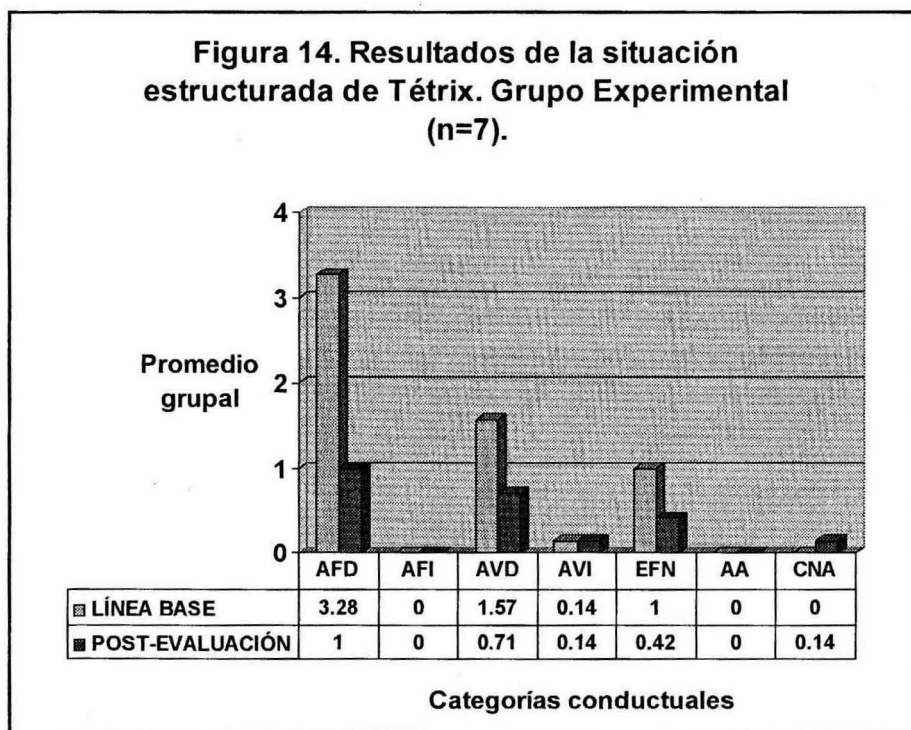
hubo un aumento en sus respectivos promedios de ocurrencia en la etapa de post-evaluación. En cuanto a las categorías: *agresión física indirecta*, *agresión verbal indirecta* y *conductas no agresivas* el promedio de ocurrencia, se mantuvo en cero.



**Figura 13.** Promedio de ocurrencia de respuesta, obtenido en la situación estructurada de tétrix para el grupo control en las etapas de línea base y post-tratamiento, en las categorías *Agresión Física Directa (AFD)*, *Agresión Física Indirecta (AFI)*, *Agresión Verbal Directa (AVD)*, *Agresión Verbal Indirecta (AVI)*, *Expresión Facial Negativa (EFN)*, *Autoagresión (AA)* y *Conductas No Agresivas (CNA)*.

En la figura 14 se presentan los resultados que corresponden a la **situación estructurada de tétrix** del **grupo experimental** en las etapas de línea base y post-tratamiento. Aquí observamos un decremento en el promedio de ocurrencia de respuesta en las categorías *agresión física directa*, *agresión verbal directa* y *expresión facial negativa*, en la post-evaluación. En el caso de la categoría de *agresión verbal indirecta* el promedio de ocurrencia se mantuvo en cero, en la categoría de *agresión verbal indirecta* el promedio de ocurrencia se mantuvo en el mismo nivel, y finalmente en cuanto a la categoría de

*conductas no agresivas*, observamos que, en la etapa de post-evaluación, el promedio de ocurrencia de respuesta aumenta ligeramente.

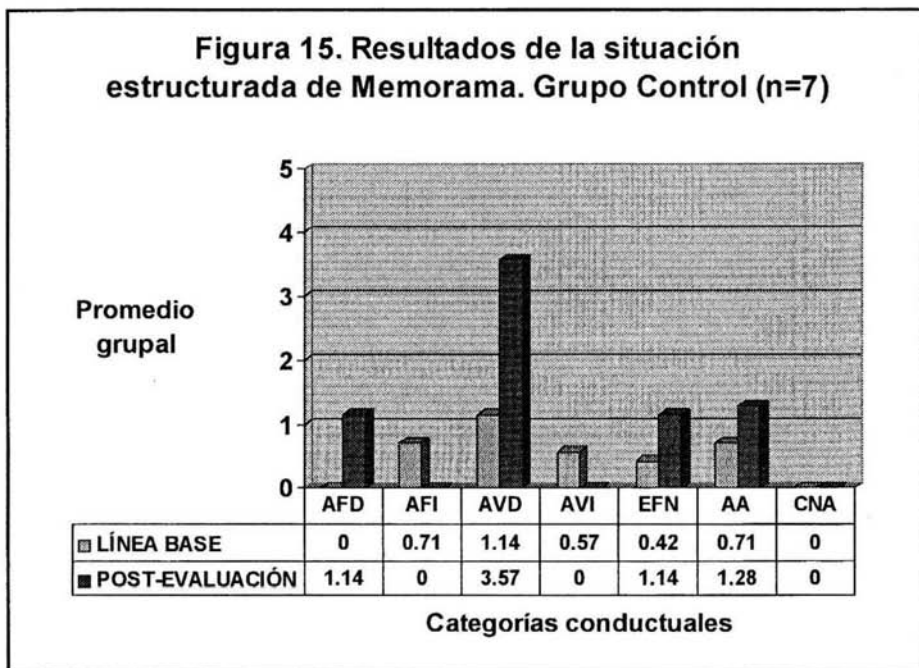


**Figura 14.** Promedio de ocurrencia de respuesta obtenido en la situación estructurada de Tétrix, para el grupo experimental, en las etapas de línea base y Post-tratamiento, en las categorías: *Agresión Física directa (AFD)*, *Agresión Física Indirecta (AFI)*, *Agresión Verbal Directa (AVD)*, *Agresión Verbal Indirecta (AVI)*, *Expresión Facial Negativa (EFN)*, *Autoagresión (AA)* y *Conductas No Agresivas (CNA)*.

En la **figura 15** se muestran los resultados obtenidos en la **situación estructurada de Memorama, del grupo control**, donde se observa que las categorías: *agresión física directa*, *agresión verbal directa*, *expresión facial negativa* y *autoagresión* mostraron un aumento, en su promedio de ocurrencia, en la etapa de post-evaluación. En cuanto a las categorías *agresión física indirecta* y *agresión verbal indirecta* observamos que el promedio



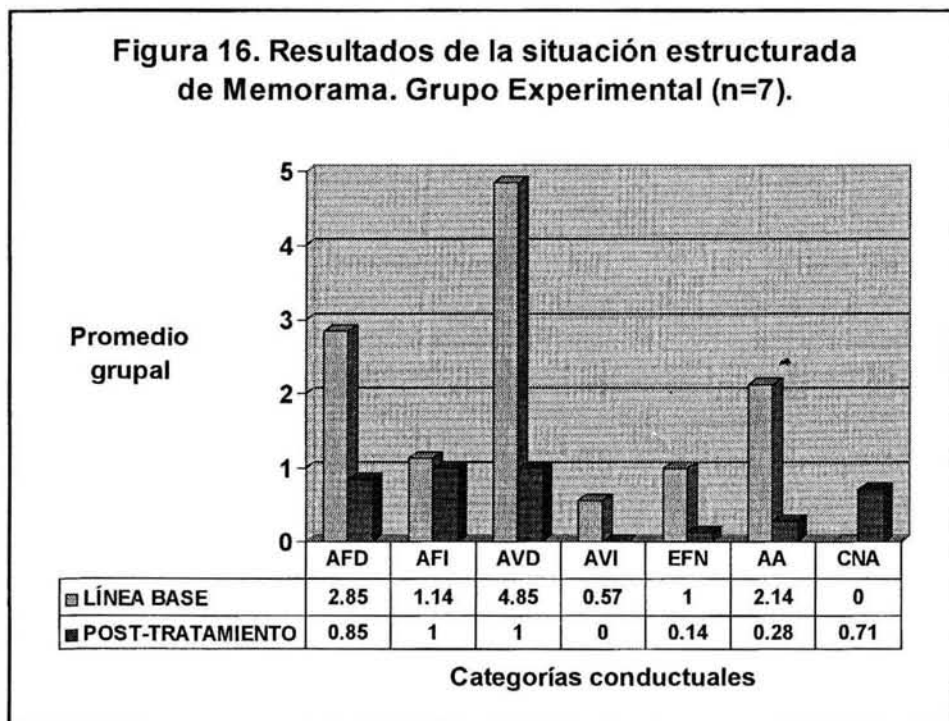
de ocurrencia de respuesta decrentó en la etapa de post-evaluación. Finalmente, la categoría de *conducta no agresiva* se mantuvo con un promedio de ocurrencia de cero.



**Figura 15.** Promedio de ocurrencia de respuesta del grupo control en la situación estructurada de Memorama, en las etapas de línea base y post-evaluación, en las categorías conductuales: *Agresión Física directa (AFD)*, *Agresión Física Indirecta (AFI)*, *Agresión Verbal Directa (AVD)*, *Agresión Verbal Indirecta (AVI)*, *Expresión Facial Negativa (EFN)*, *Autoagresión (AA)*, *Conductas No Agresivas (CNA)*.

En la **figura 16** se muestran los resultados obtenidos en la **situación estructurada de Memorama del grupo experimental** en las etapas de línea base y post-tratamiento. Como podemos ver las categorías conductuales de *agresión verbal directa*, *agresión verbal indirecta*, *agresión física directa*, *agresión física indirecta*, *expresión facial negativa* y *autoagresión*, tuvieron un decremento en su promedio de ocurrencia de respuesta en la post-evaluación. El decremento más notorio se observa en la categoría de *agresión verbal directa*, disminuyendo casi cuatro veces la su promedio de ocurrencia. Finalmente en la

categoría de *conductas no agresivas* se observó un aumento en su promedio de ocurrencia de respuesta.



**Figura 16.** Resultados obtenidos de la situación estructurada de Memorama en las etapas de línea base y post-tratamiento del grupo control. Donde las categorías conductuales son: Agresión Física Directa (AFD), Agresión Física Indirecta (AFI), Agresión Verbal Directa (AVD), Agresión Verbal Indirecta (AVI), Expresión Facial Negativa (EFN), Autoagresión (AA) y Conductas No Agresivas (CNA).

En la **tabla 1** se presentan los resultados obtenidos de las **evaluaciones diarias** que realizaron los **maestros**, a través de las fichas, del **grupo control**. Los datos se muestran como porcentajes de ocurrencia de *conducta agresiva*, para cada sujeto, ya que las evaluaciones, en este caso fueron incompletas, debido a que los maestros no entregaron de forma completa sus fichas de evaluación diaria. Los días totales de evaluación fueron 5. Como podemos observar, sólo se tuvieron completos los datos de la línea base, mostrando porcentajes de 80 en tres sujetos y de 100 en cuatro de los sujetos, en cuanto a la post-

evaluación, sólo obtuvimos los resultados de tres sujetos, los cuales mantuvieron su porcentaje de ocurrencia de conducta agresiva.

**Tabla 1.** Porcentaje de ocurrencia de conducta agresiva, por sujeto, en cinco días de evaluación, para cada etapa.

**Grupo Control**

Sujetos	Línea base	Post-evaluación
1	100%	---
2	80%	---
3	100%	---
4	100%	100%
5	80%	80%
6	100%	100%
7	80%	---

En cuanto al **grupo experimental** tenemos sus resultados en la **tabla 2**, como podemos observar, cinco sujetos de los siete obtuvieron un 100% de respuesta agresiva y dos de los sujetos obtuvieron un porcentaje de ochenta, en la etapa de línea base. En la post-evaluación sólo tenemos los datos de cuatro sujetos, en cuanto al sujeto 1, tenemos que su porcentaje de respuesta agresiva bajó de un 100%, en la etapa de línea base, a un 80% en la etapa de post-evaluación, en cuanto al sujeto dos observamos un descenso en su porcentaje de respuesta agresiva de 80%, en la etapa de línea base a un 20% en la etapa de post-evaluación, los sujetos 3, 4 y 6 no cuentan con datos de post-evaluación. El sujeto 5 muestra un descenso de 60% de conducta agresiva en la post-evaluación, y el descenso más dramático lo encontramos en el sujeto 7, el cual disminuye su porcentaje de conducta agresiva de 100 a 0.

**Tabla 2.** Porcentajes de ocurrencia de respuesta agresiva, por sujeto, en cinco días de evaluación, para cada etapa.

**Grupo experimental**

Sujetos	Línea base	Post-evaluación
1	100%	80%
2	80%	20%
3	80%	---
4	100%	---
5	100%	20%
6	100%	---
7	100%	0%

En la **figura 17** se muestran los resultados del grupo experimental obtenidos a través de los dibujos realizados en las sesiones 5 a la 12 de tratamiento; acerca de las soluciones que los niños le dieron a sus situaciones problema que dibujaron con el sistema 1-2-3-4 (Anexo 5), de la siguiente manera: 1.¿Qué hacían antes de que sucediera el problema?, 2.¿Qué ocurrió?, 3.¿Qué hizo en respuesta al problema?, y 4.¿Cuál fue el final de la historia?, el paso 3 fue el que se registró, clasificando el dibujo en cada una de las siguientes categorías conductuales: *agresión* (gritar, pegar, insultar, etc.), *evitar* (retirarse del lugar), *acusar* (decir a alguna otra persona lo ocurrido) y *prosocial* (discutir acerca del problema, respirar profundo, etc.).

En cuanto a la categoría *agresión* se observa que en las dos primeras sesiones donde los niños realizaron sus dibujos, esta conducta presentó un porcentaje de 57, comenzando un patrón descendente desde la tercera sesión, hasta llegar a un nivel de 0%. En cuanto a la categoría *evitar* se observa que en las dos primeras sesiones muestra un nivel de 0%, elevándose hasta un nivel de 28%, decrementando ligeramente su nivel, manteniéndose estable en 14% las tres siguientes sesiones, en la última nuevamente se elevó su nivel a 28%. En la categoría *acusar*, tenemos un nivel de 43% en las dos primeras sesiones, a

partir de la tercera sesión comenzó a disminuir su nivel, hasta llegar a un 14% que se mantuvo estable durante las cuatro sesiones siguientes y en la última llegó a tener un nivel de 0%. Finalmente la categoría *prosocial* comienza en las dos primeras sesiones con un nivel de 0%, aumentando ligeramente en las dos siguientes sesiones, a partir de la quinta sesión observamos un aumento en el nivel que llega a 57% que se mantiene en la siguiente sesión, ya en la séptima y octava sesión su nivel sube hasta un 71%.

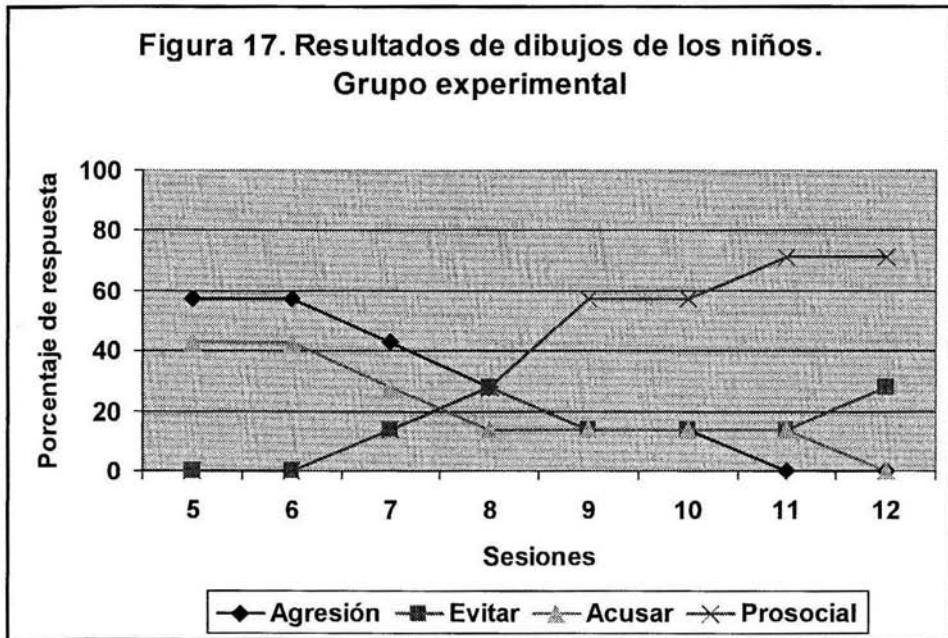


Figura 17. Porcentaje de ocurrencia de respuesta, obtenida de los dibujos realizados por los niños, en las sesiones de terapia.

Finalmente respecto al cuestionario de validación social que respondieron los niños sometidos a tratamiento, tenemos que el 100% de los sujetos contestaron las 11 respuestas con la opción (Sí).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo era lograr a través de la aplicación del *Programa para el Manejo del Enojo*, que los niños sometidos a tratamiento desarrollaran nuevas habilidades para la expresión de su enojo y como consecuencia, que éstos decrementaran su conducta agresiva como medio para manifestar dicho enojo. De acuerdo con lo que se esperaba, los niños del grupo experimental si presentaron el uso de conductas que representan las nuevas habilidades, tal es el caso de las **Conductas No Agresivas** (discutir sobre el problema, ignorar y respirar profundo).

Como se observa en la sección anterior hubo cambios en los promedios de frecuencia de las diferentes categorías conductuales que se registraron a través de la observación directa en la escuela, situaciones estructuradas y aplicación del Índice de Enojo. A continuación se discuten los resultados de este último.

El Índice de Enojo señala la forma de reaccionar ante situaciones de enojo: *agredir, evitar, acusar y discutir*, se esperaba que en la etapa de línea base los sujetos de los dos grupos: experimental y control, presentaran los puntajes mas elevados en la categoría *agresión*, sin embargo presentaron los puntajes más elevados en la categoría *prosocial*, lo anterior se puede explicar de la siguiente manera: de acuerdo con los resultados de Underwood, Coie y Herbsman (1992), los niños tienden a expresar su enojo de manera más abierta con sus compañeros que con sus maestros, al ser aplicado el cuestionario por una persona mayor a la que los niños consideran una maestra, tratan de responder de acuerdo a las reglas sociales, donde la agresión no es aceptada como una forma adecuada de resolver las situaciones. Otra explicación es que, el único criterio de inclusión en la muestra fue dado por los maestros, por lo que en realidad no sabemos si las evaluaciones de éstos estaban sesgadas hacia el comportamiento agresivo de los niños.

A pesar de lo anterior, en la post-evaluación el grupo experimental presentó cambios en la calificación promedio de las cuatro categorías, a diferencia del grupo control que presentó

calificaciones promedio muy similares, en las etapas de pre y post-evaluación, del Índice de Enojo.

Respecto al grupo experimental observamos que mostró un decremento en las categorías *agresión y acusar* del Índice de Enojo y un incremento en las categorías *evitar y prosocial*, lo que concuerda con los reportes de los niños, realizados en las sesiones terapéuticas a través de los dibujos, donde tenemos que las categorías *evitar y prosocial* también aumentaron y las categorías *acusar y agresión* disminuyeron hasta un nivel de 0%, pero los cambios en estas categorías se presentaron hasta la séptima sesión, recordemos que en la sexta sesión se comenzaron a reconocer nuevas alternativas para solucionar los problemas, en función de las consecuencias más favorables, lo que muestra que fue de gran importancia elaborar con los niños las nuevas alternativas, ya que como recordamos, los niños que presentan conducta agresiva no cuentan con un repertorio de conductas adecuadas para resolver sus conflictos e interactuar adecuadamente con sus compañeros (Ayala y cols., 2000; Flores y Gómez, 2002; Goldstein y Keller, 1991; Kort, 2001; Serrano, 1996). Podríamos decir que ellos actúan de esta manera porque no cuentan con dichas alternativas, al descubrirlas, ellos tienen la oportunidad de decidir qué solución le traerá mejores consecuencias. Aunque lo anterior también estará en función de las contingencias que se establezcan con el niño, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1973), se establece que si la conducta agresiva del niño es reforzada, es muy probable que se siga presentando dicha conducta. Durante el tratamiento se reforzaron las respuestas prosociales de los niños, lo que trajo como consecuencia que los niños incrementaran las respuestas no agresivas para solucionar problemas.

Por otra parte observamos que la categoría *evitar* también presentó un aumento en su porcentaje a lo largo de las sesiones, a pesar de que esta conducta no ha sido identificada claramente como una conducta adecuada o inadecuada, podemos decir que es una conducta que puede ayudar a los niños a disipar su enojo (Tangney y cols., 1996), ya sea para afrontar su emoción tratando de solucionar el problema posteriormente o regularla haciendo una reinterpretación de la situación (Lazarus y Lazarus, 2000).

En cuanto a las categorías que llegaron hasta un nivel de 0% en los reportes de los dibujos de los niños sometidos a tratamiento, como mencionamos fueron las categorías *acusar* y *agresión*, aquí nos centraremos en esta última, donde a diferencia de los reportes realizados por los niños, encontramos que en los resultados obtenidos a través de la observación directa y las situaciones estructuradas, esta conducta aunque sí disminuyó en todas las categorías conductuales, (a excepción de la *agresión verbal indirecta* que se mantuvo en el mismo nivel, en la situación estructurada de Térix) se siguió reportando, teniendo casi siempre niveles mayores que la categoría de *Conductas No Agresivas*; como recordamos, son varios los factores que afectan la expresión de las emociones (además de los que se trabajaron durante el tratamiento), entre los que recordamos el temperamento, la familia y la sociedad (Del Barrio 2002), donde en estos dos últimos se ven involucrados procesos muy importantes de aprendizaje social, en el que la familia es el primer agente de socialización con que cuentan los niños, por lo que las pautas de comportamiento que tenga la familia se verán reflejados en las expresiones emocionales que presente el niño posteriormente. Por lo tanto sería, de gran relevancia, según Patterson (1982) poder incidir en los patrones de interacción que se establecen al interior de la familia para que las habilidades aprendidas por los niños durante el tratamiento sean reforzadas, apoyando directamente la conducta prosocial de los niños, en vez de la conducta inadecuada (Kazdin, 1987, 1988). También hay que tener en cuenta las influencias subculturales, ya que como recordamos, hay núcleos sociales en donde se aprueba y se refuerza el uso de la agresión (Bandura, 1973; Roldán, 1990), aunque definitivamente sería más difícil enfocarnos en este aspecto.

Otro punto importante a tratar de los resultados del grupo experimental está relacionado con la categoría *Expresión Facial Negativa* que mostró un decremento en la post-evaluación, aunque durante el tratamiento no se trató de incidir directamente en ella. A pesar de que dicha categoría en un principio fue englobada dentro de las respuestas agresivas, podemos decir que cumple con una función expresiva del enojo. Como recordamos las emociones cumplen diversas e importantes funciones (Greenberg y Paivio, 2000), por lo que nuestro objetivo no fue eliminar la emoción de enojo, ya que esta nos puede ayudar a corregir alguna situación permitiendo la propia defensa y la superación



de dificultades (Op. cit.), sino proporcionarle al niño las herramientas adecuadas para expresar su enojo de manera prosocial, al enseñarle al niño una técnica (relajación) que le ayuda a disminuir su activación e incrementar la sensación de calma y control (Deffenbacher, 1999), puede explicar que la cara se relaje y por lo tanto disminuya la expresión facial de enojo.

Los resultados del grupo experimental se pueden contrastar con los resultados del grupo control, donde encontramos que este último en ninguna de las evaluaciones presentó la categoría de *Conductas No Agresivas*, además de presentar diversas variaciones en la frecuencia de ocurrencia de las categorías pertenecientes a *conducta agresiva*, en este sentido encontramos que algunas categorías elevaron y disminuyeron su frecuencia de ocurrencia de forma variable.

Respecto al cuestionario de validación social que contestaron los sujetos, tenemos que todos los niños respondieron favorablemente a los procedimientos, materiales utilizados y los resultados que para ellos tuvo la participación en el taller.

En lo que respecta a las evaluaciones realizadas por los maestros, pudimos obtener que en la pre-evaluación tanto los sujetos del grupo control como los del grupo experimental mostraron porcentajes altos (80-100) de conducta agresiva durante la semana que fueron evaluados, por otro lado, los resultados de la post-evaluación están incompletos, aunque podemos ver que los 4 niños del grupo experimental que si cuentan con su evaluación disminuyeron su conducta agresiva, de acuerdo a la percepción de los maestros, por otra parte, tenemos que los 3 niños evaluados del grupo control mantuvieron el mismo porcentaje de ocurrencia de conducta agresiva durante la semana que fueron evaluados, desafortunadamente con estos resultados no podemos hacer una inferencia precisa y confiable debido a la falta de datos.

Finalmente, a través de la anterior discusión podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- ✓ El principal objetivo de este trabajo fue proporcionarles, a los niños que participaron en el taller, herramientas adecuadas para expresar su enojo por consiguiente lograr que disminuyera su conducta agresiva como medio principal de resolver conflictos, no se buscó que los niños no sintieran enojo, ya que como mencionamos la emoción del enojo, al igual que todas las emociones, tienen funciones muy importantes para las personas, por consiguiente trató de lograr que los niños controlaran su enojo y aprendieran a expresarlo de manera que les facilitara tener una mejor interacción social con sus pares y también con los adultos.
  
- ✓ Cuando los niños presentan un patrón de conducta agresiva, la intervención cognitiva-conductual de 15 sesiones planteada en el presente trabajo fue un medio útil para decrementar la frecuencia de ocurrencia de conducta agresiva y la aparición de nuevas habilidades sociales que resulten más adecuadas y consecuentemente propicien una mejor adaptación social.
  
- ✓ Sin embargo, observamos que una intervención dirigida únicamente a los niños no fue suficiente para lograr que la frecuencia de conducta agresiva fuera menor que la frecuencia de conducta no agresiva, lo que nos lleva a recordar la importancia de los diversos factores (familia, sociedad, elementos biológicos, aprendizaje social, etc.) que interactúan entre sí y se ven involucrados en el desarrollo de la conducta agresiva.
  
- ✓ Uno de los elementos antes mencionados, de gran relevancia y en el que podemos intervenir como psicólogos, es la familia, desarrollando programas de tratamiento dirigidos a los padres en donde ellos aprendan a manejar sus expresiones emocionales, en este caso del enojo, recordando la importancia que tienen dichas expresiones en la conducta de los niños, además de realizar intervenciones dirigidas a interrumpir los patrones de interacción inadecuados entre padres e hijos que favorecen y mantienen la presencia de conducta agresiva en los niños.

- ✓ De la misma manera podemos trabajar también en el ambiente escolar, pero dirigiendo la intervención directamente hacia los maestros, enseñándoles a reforzar la conducta prosocial de sus alumnos, ayudando mantener e incrementar las habilidades que los niños desarrollen en el taller.

A continuación se presentan las principales limitaciones del presente trabajo y algunas sugerencias para mejorar investigaciones posteriores.

## LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Una de las limitantes con la que nos encontramos fue la entrega incompleta, por parte de los maestros, de sus fichas de evaluación diaria.

El momento de la post-evaluación del programa se realizó en las últimas semanas del período escolar, por lo que los maestros aludieron a la falta de tiempo para realizar dichas evaluaciones, no obstante que se trató de hacer lo más sencillo el formato, debido a las diversas responsabilidades que tienen los maestros. Por lo que aquí se sugiere, además de realizar las evaluaciones por lo menos un mes antes de finalizar el curso, realizar formatos de evaluación sencillos. Por otra parte sería de gran relevancia sensibilizar a los profesores recalcando la importancia que tiene su participación para los avances terapéuticos y la prevención de futuros problemas sociales que puede traer la persistencia del comportamiento agresivo en los niños, haciendo un compromiso formal respecto a su cooperación.

Respecto a los procedimientos metodológicos utilizados, tenemos que para la selección de la muestra sólo se utilizó el criterio de los maestros para la inclusión de los niños, por lo que en realidad no sabíamos si los niños presentaban conducta agresiva debido su alto índice de enojo (agresión hostil) o a las diversas contingencias a las que eran sometidos (agresión instrumental) o simplemente una combinación de ambas, por lo que sería recomendable realizar observaciones que elucidaran el tipo de comportamiento que prevalecía en los niños, determinando si la conducta agresiva sólo se presentaba en la escuela o también en casa, ya que algunos padres expresaron que sus hijos no presentaban conducta agresiva en otro lugar que no fuera en la escuela, por lo que sería importante establecer qué reglas controlan la conducta de los niños y especificar si la conducta agresiva se debe a problemas de los niños para manejar su enojo y a la carencia de habilidades sociales y de solución de problemas o si en realidad los niños cuentan con dichas habilidades pero que en la escuela no son debidamente reforzadas.

Al responder las anteriores preguntas podremos establecer y aplicar el tratamiento que responda ya sea a las carencias de los maestros para manejar la conducta de los niños adecuadamente, o a la interrupción de procesos inadecuados de interacción en casa, o a la carencia de habilidades de los niños o de manera más compleja a una combinación de los tres factores.

Otro problema metodológico se presentó con el procedimiento de observación directa en la escuela, ya que se pudieron obtener sólo tres observaciones de diez minutos por sujeto, la mayoría de las veces dentro de las clases, como resultado se pudo presenciar una cantidad mínima de ocurrencia de categorías conductuales, debido a lo anterior se recomienda alargar los tiempos y los días de observación para obtener más riqueza en las evaluaciones.

Otra limitante fue el tamaño de la muestra, aunque originalmente se formarían dos grupos con diez niños cada uno, al final cada grupo se conformó por siete sujetos, de cualquier manera la muestra tan pequeña no prestaría la posibilidad de realizar análisis estadísticos, por lo tanto sería de gran utilidad utilizar muestras más grandes en trabajos posteriores.

Sin embargo no se recomienda dar el tratamiento, a grupos mayores de diez sujetos a la vez, debido a los tiempos y actividades que se plantean en cada sesión, dando mayor oportunidad a la participación de cada niño y a un manejo de los sujetos más adecuado por parte del terapeuta, si se trabaja con grupos pequeños.

Finalmente otra limitante fue que no se obtuvo un seguimiento de la conducta de los niños, por lo que no pudimos obtener información acerca del mantenimiento de las nuevas habilidades que presentaron los niños en la post-evaluación, por lo que se recomienda en trabajos posteriores midan adecuadamente sus tiempos de evaluación, aplicación y seguimiento para que no presenten los problemas mencionados en este trabajo y se puedan realizar observaciones de seguimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Averill, J. R. (1983). Studies on Anger and Aggression: Implications for Theories of Emotion. American Psychologist, 38, 1145-1160.

Ayala, H., Fulgencio, M., Chaparro, A. y Pedroza, F. (2000) Resultados preeliminares del Proyecto 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.

Bandura, A. (1973) Aggression: a Social Learning Analysis. Estados Unidos de América. Editorial Prentice-Hall.

Berk, L. E. (1999) Desarrollo del Niño y del Adolescente. (4º ED.) Madrid, España. Editorial Prentice Hall.

Berkowitz, L. (1996) Agresión: Causas, consecuencias y control. Bilbao. Editorial Desclee de Brouwer.

Caballo, V. (1993) Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales. España. Editorial Siglo veintiuno.

Calhoun, C. y Solomon, R. (Compiladores) (1989) ¿Qué es una Emoción? Lecturas clásicas de Psicología Filosófica. México. Fondo de cultura económica.

Carrera, S. (1998) Propuesta de un Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales para facilitar la Integración Laboral de jóvenes con Discapacidad Intelectual. Tesis de Licenciatura. UNAM. México.

Cerezo, F. (1997) Conductas Agresivas en la Edad Escolar: Aproximación teórica y metodológica. Madrid, España. Editorial Pirámide.

De Catanzaro, D. A. (2001) Motivación y Emoción. México. Editorial Pearson Educación.

Deffenbacher, J. L. (1999) Cognitive-Behavioral Conceptualization and Treatment of Anger. Journal of Clinical Psychology, 55(3), 295-309.

Del Barrio, M. V. (2002) Emociones Infantiles. Evolución, Evaluación y prevención. Madrid, España. Editorial Pirámide.

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 (6), 1146-1158.

Ellis, A. y Abrahams, E. (1980) Terapia Racional Emotiva. México; Editorial Pax México.

Fabes, R. A. y Eisenberg, N. (1992). Young Children's Coping with Interpersonal Anger. Child Development, 63, 116-128.

Farnworth, M., Schweinhart, L. J. y Berrueta Clement (1985). Preschool Intervention, School Success and Delinquency in a High-Risk Sample of Youth. American Educational Research Journal, 22 (3), 445-464.

Flores, G. N y Gómez, H. G. (2002) Entrenamiento en Habilidades Sociales para Niños preescolares para disminución de la Agresión. Tesis de Licenciatura. UNAM. México.

Goldstein, A. y Keller, H. R. (1991) El Comportamiento Agresivo: Evaluación e Intervención. Bilbao. Editorial Desclee de Bruwer.

Goleman, D. (1996) Inteligencia Emocional. Barcelona, España. Editorial Kairós.

Greenberg, L. S. y Paivio, S. C. (2000) Trabajar con las Emociones en Psicoterapia. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Harris, P. L. (1992) Los Niños y las Emociones. El desarrollo de la comprensión psicológica. Madrid. Editorial Alianza Psicología minus.

Johnmarshall, R. (1994) Motivación y Emoción. España. McGraw-Hill.

Johnson, R. (1976) La Agresión. En el Hombre y los Animales. México. Editorial Manual Moderno.

Kazdin, A. E. (1987) Treatment of Antisocial Behavior in Children: Current Status and Future Directions. Psychological Bulletin, 102 (2), 187-203.

Kazdin, A. E. (1988) Tratamiento de la Conducta Antisocial en la Infancia y la Adolescencia. Barcelona, España; Editorial Martínez Roca.

Kort, F. (2001) Psicología del comportamiento Infantil. (2ª edición). México, Editorial Trillas.

Lacroix, E. (2001) Adquisición y mantenimiento de Técnicas de Entrada al grupo en Niños que son Rechazados por su grupo de Pares y que presentan Conducta Agresiva

LaFreniere, P. J. (2000) Emotional Development. A Biosocial Perspective. Estados Unidos de América. Editorial Wadsworth.

Lazarus, R. S. (1991) Emotion & Adaptation. New York. Oxford, University Press.

Lazarus, R. S y Lazarus, B. N. (2000) Pasión y Razón. La comprensión de nuestras Emociones. Barcelona España. Editorial Paidós.

Lega, L. I., Caballo, V. E. y Ellis, A. (1997) Teoría y Práctica de la Terapia Racional Emotiva- Conductual. España. Editorial Siglo Veintiuno.



McCord, W. McCord, J. y Howard. (1961) Correlativos Familiares de la Agresión en Niños No Delinquentes. En E. I. Megargee y J. E. Hokanson (1976) Dinámica de la Agresión. En el individuo. En los grupos sociales. En los conflictos internacionales. México. Editorial Trillas.

Monser, G. (1992) La Agresión. México; Editorial Publicaciones Cruz.

Novaco, R. W. (1976) the Functions and Regulation of the Arousal of Anger. The American Journal of Psychiatry, 133, 1124-1128.

Orjales, I. (1999) Déficit de Atención con Hiperactividad: Manual para padres y educadores. España. Editorial ciencias de la educación preescolar y especial.

Ortiz, A. I. (2000) Desarrollo y Evaluación de un Programa de Tratamiento para niños de cinco a diez años de edad con Problemas en el Manejo del Enojo. Tesis de Maestría. UNAM. México.

Palmero, F. y Fernández-Abascal, E. G. (1998) Procesos Emocionales. En F. Palmero y E. G. Fernández-Abascal (Coordinadores). Emociones y Adaptación. Barcelona. Editorial Ariel.

Papalia, E. D. y Olds, S. W. (1996) Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia. México. Editorial McGraw-Hill.

Patterson, G. R. (1982) Coercive Family Process. Castalia Publishing Company.

Plutchik, R. (1987) Las Emociones. México. Editorial Diana.

Rimm, D. C. y Masters, J. (1974) Terapia de la conducta. México. Editorial Trillas.

Robins, S. y Novaco R. W. (1999) Systems Conceptualization and Treatment of Anger. Journal of Clinical Psychiatry, 55(3), 325-337.

Roldán, A. J. (1990) Estudio comparativo de la Agresividad en niños Preescolares. Tesis de Licenciatura. UNAM: México.

Roth, W. E. y Gerwitz, J. L. (1998) What Functional Analysis can offer to the Study of Emotions and their Development. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 24 (2), 225-237.

Salaberría, K. y Fernández-Montalvo, J. (1994) Epílogo: ¿Se puede Prevenir la violencia? En E. Echeburúa. Personalidades Violentas. Madrid. Editorial Pirámide.

Sarafino, E. P. y Armstrong, J. W. (2000) Desarrollo del niño y del Adolescente. (2ª reimpresión) México. Editorial Trillas.

Serrano, I. (1996) Agresividad Infantil. Madrid, España. Editorial Pirámide.

Solloa L. M. (2001) Los trastornos psicológicos en el niño. Etiología, características, diagnóstico y tratamiento. México Editorial Trillas.

Tangney, J. P., Hill-Barlow, D., Wagner, P. E., Marshall, E. E. Kaplan, J. Sanftner, J. Mohr, T. y Gramzow, R. (1996) Assessing Individual Differences in Constructive Responses to Anger Across the Lifespan. Journal of Personality and Social Psychology, 70 (4), 780-786.

Tiburcio, M. B. (2001) Valoración de las diferencias individuales en las Manifestaciones de Enojo en Niños de entre cinco y diez años de edad. Tesis de Licenciatura. UNAM: México.

Underwood, M. K., Coie, J. D. y Herbsman, C. R. (1992) Display Rules for Anger and Aggression in School-Age Children. Child Development, 63 (2), pp. 264-280.

Wicks-Nelson R. & Israel A. (2001) Psicopatología del niño y del adolescente. (3ª ED) España. Editorial Prentice-Hall.

## ANEXO 1.

### **Índice de Enojo del Niño.**

Nombre:

Edad:

Escuela:

Grupo:

Instrucciones: Te voy a leer algunas situaciones que pueden pasarte. Dime qué es lo que haces después de que te ocurren. Yo te daré algunas respuestas, escoge sólo una.

1.- ¿Qué haces cuando estás 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 (insultos, apodosos)? 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) la 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 a hablar
- c) lo acusas      d) le dices que los juguetes deben cuidarse

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

- a) Lloras      b) te vas a tu cuarto      c) les gritas
- d) les 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 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 rezongas      d) te aguantas

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

- a) Les pegas      b) te vas de ahí      c) los acusas
- d) les 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 más cuidado

11.- ¿Qué haces cuando te dicen que no puedes hablar en la plática de los 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) Lloras b) te vas a tu cuarto c) gritas d) vas hasta donde ella esté

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 porque te caíste? a) Les pegas b) te vas de ahí c) los acusas d) les 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 dices que tenga más cuidado

16.- ¿Qué haces si un compañero tuyo te raya el cuaderno? a) Le pegas b) te vas de ahí c) lo acusas d) le dices que tenga más cuidado

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

- a) Le pegas    b) ya no le hablas    c) lo acusas
- d) le dices que por favor te lo dé

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 dices que por favor te escuchen

19.- ¿Qué haces si tus compañeros no quieren jugar en el momento que tú 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 él 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 más 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 más 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 estás comiendo un dulce y un compañero se acerca y te lo tira?

- 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 quieren 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 porque tu hermano no te deja?

- a) Le pegas      b) te vas de ahí      c) lo acusas
- d) te sientas a ver la televisión con él.



## ANEXO 2.

### **Cuestionario de validación social.**

Nombre:

Grupo:

Instrucciones: Lee cada una de las preguntas y tacha la respuesta que escojas

1.- ¿Aprendiste cosas nuevas en el taller?

a) Sí

b) No

2.- ¿Te gustó cómo se trabajó en el taller?

a) Sí

b) No

3.- ¿Le entendiste a la maestra cuando daba su clase?

a) Sí

b) No

4.- ¿Lo que aprendiste te puede servir para llevarte mejor con tus compañeros?

a) Sí

b) No

5.- ¿El taller fue divertido?

a) Sí

b) No

6.- ¿Te gustó el material que se utilizó en el taller?

a) Sí

b) No

7.- ¿La maestra contestó tus dudas?

a) Sí

b) No

8.- ¿Después del taller te llevas mejor con tus compañeros?

a) Sí

b) No

9.- ¿Te gustó participar en el taller?

a) Sí

b) No

10.- ¿La maestra conocía bien los temas?

a) Sí

b) No

11.- ¿Con lo que aprendiste crees que puedes controlarte mejor cuando te enojas?

a) Sí

b) No

12.- ¿Qué te hubiera gustado que se trabajara en el taller?

---

---

---



## ANEXO 4.

### TARJETA DE INFORME DE CONDUCTA SOCIAL

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

Instrucciones: Marque en la opción que corresponda a la conducta que en general presentó hoy el alumno.

Conducta social adecuada \_\_\_\_\_

(Se relaciona adecuadamente con sus compañeros: platica, juega y participa con ellos, sin agredirlos)

Conducta social inadecuada \_\_\_\_\_

(Está aislado de sus compañeros, cuando se relaciona con ellos les grita, los ofende o les pega)

Maestra: \_\_\_\_\_

## ANEXO 5.

### Hoja del sistema 1-2-3-4.

1. ¿Qué estaba haciendo?	2. ¿Qué ocurrió?
3. ¿Qué hice?	4. Final de la historia