



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**PSICOLOGÍA**

**DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL MANEJO DE LA  
AGRESIVIDAD INFANTIL MEDIANTE UN PROGRAMA  
BASADO EN SOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A:  
**GABRIELA SANCHEZ MONDRAGON**

**JURADO DE EXAMEN**

TUTORA: DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA  
COMITÉ: DR. JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO  
LIC. JORGE IGNACIO SANDOVAL OCAÑA  
MTRA. XÓCHITL ALEJANDRA BECERRIL  
PLASCENCIA  
MTRA. DOLORES CÁRDENAS MONROY



**MÉXICO, D. F.**

**NOVIEMBRE - 2013**



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.

---

# Agradecimientos



A Dios, por darme el privilegio de existir en este tiempo y espacio. Pues ha sido idóneo para mi desarrollo personal y profesional. Asimismo, porque me ha rodeado de gente maravillosa, sin la cual, logros como este en mi vida no tendrían el mismo sentido.

A la Dra. Luz María Flores, para quien mi gratitud no se limita al apoyo recibido para la realización de la investigación plasmada en este documento. Gracias por su total apoyo, motivación y tiempo compartido conmigo. Y aunque las palabras me faltan para expresarlo con precisión... Doctora: para usted mi completa gratitud, admiración, respeto y cariño.

A la Mtra. Dolores Cárdenas y al Dr. Marcos Bustos, por su apoyo constante para la conformación de esta tesis.

Al Lic. Jorge Sandoval y a la Mtra. Alejandra Becerril, por sus aportaciones y tiempo dedicado a la revisión de esta tesis.

A las psicólogas que colaboraron en la parte aplicada de esta investigación: Marissa, Paty, Karla, Rosa e Ilse. Mil gracias estimadas colegas.

A las instituciones de educación preescolar que otorgaron los permisos necesarios, instalaciones y mobiliario para implementar satisfactoriamente este proyecto.

A los padres de familia, que participaron voluntariamente en el entrenamiento. Su asistencia y entrega en cada sesión fueron una muestra del compromiso como padres y el amor hacia sus hijos, y para mí, una enseñanza de vida.

A mi *alma mater* la UNAM, especialmente a la FES Zaragoza por darme todo lo que necesité como estudiante. Es motivo de orgullo, satisfacción y compromiso formar parte de esta gran Institución.



---

# *Dedicatorias*



A Guadalupe Mondragón, mi madre. Por ser un digno ejemplo de que a través de esfuerzo, trabajo y compromiso se puede llegar muy lejos. Gracias mamá por estar conmigo, enriquecer mi vida y apoyar mi formación académica.

A Miguel Sánchez†, mi padre. Porque estás conmigo a través del tiempo, más que en mis recuerdos, en mi alma. Esta tesis, producto de mi esfuerzo, tenacidad y alegría, va para ti.

A mis hermanos: Karina, Lucilo, Carmen, Miguel, Lizeth y Arcelia, por su amor, compañía y amistad.

A mi tía Alicia, por ser un ángel en mi camino, por su compañía, su cariño y sabios consejos.

A mi abuelita Elena, por su cariño, abrazos y pláticas. Doy gracias a la vida, de aún tenerte. Te quiero.

A Iris, mi sobrina y Daniela y Manuel, mis primos... por su cariño incondicional.

A Rigoberto, por creer en mí y por estar conmigo en los momentos más significativos de mi vida.

A mis amigas del alma: Adriana, Ivette, Ixchel y Sandy, con quienes he descubierto la amistad a través de momentos soleados y nublados. Por su tiempo, risas, juegos, bromas y muy buenos momentos.

A mis amigos que están lejos pero cerca. Primero a Luz, por mostrarme el poder y amor de Dios. Después a Jon, porque me enseñó que en la vida todo tiene un orden, y así debo dejarlo... así es perfecto.

Al equipo de investigación, Karen y Fabiola con quienes he descubierto lo maravilloso y complejo de investigar en Psicología, pero especialmente a Yesenia, pues juntas hemos superado grandes retos.



---

## Índice

<b>Resumen</b> .....	1
<b>Introducción</b> .....	2
<b>Capítulo I. Agresividad en la infancia</b> .....	7
1.1 Concepto.....	8
1.2 Tipos.....	11
1.3 Manifestación en la infancia.....	14
1.4 Factores de predisposición, de riesgo y protectores.....	18
1.4.1 Factores de predisposición.....	18
1.4.2 Factores de riesgo.....	19
1.4.3 Factores protectores.....	21
1.5 Consecuencias de la conducta agresiva sin control.....	21
1.6 Tratamiento e intervención para la reducción de la agresividad infantil.....	23
<b>Capítulo II. Programas de entrenamiento a padres</b> .....	25
2.1 Antecedentes.....	27
2.2 Concepto.....	29
2.3 Características.....	30
2.4 Componentes.....	32
2.5 Tipos.....	32
2.6 Estructura del entrenamiento.....	33
2.7 Ventajas.....	34
2.8 Dificultades.....	35
2.9 Evaluación de la eficacia.....	37
<b>Capítulo III. Enfoque de solución de problemas sociales</b> .....	39
3.1 Antecedentes.....	40
3.2 Conceptos fundamentales.....	43
3.3 Variables del proceso.....	45
3.4 Modelo de cinco factores.....	46
3.5 Entrenamiento.....	49
3.5.1 Componentes.....	49
3.5.2 Estrategias.....	51
<b>Capítulo IV. Metodología y método</b> .....	53
4.1 Metodología.....	54
4.1.1 Planteamiento del problema.....	54
4.1.2 Objetivos.....	55
4.1.3 Hipótesis.....	55
4.1.4 Definición de variables.....	56

---

---

4.2 Método estudio 1. Revisión de las características psicométricas de la Escala de Habilidades paternas para el Manejo de Agresividad Infantil (EHMAI).....	57
4.2.1 Participantes.....	58
4.2.2 Instrumento.....	58
4.2.3 Procedimiento.....	59
4.3 Método estudio 2. Programa de entrenamiento paterno.....	61
4.3.1 Participantes.....	61
4.3.2 Instrumentos.....	61
4.3.3 Diseño.....	62
4.3.4 Procedimiento.....	63
4.4 Análisis de datos.....	67
4.4.1 Estudio 1.....	67
4.4.2 Estudio 2.....	68
<b>Capítulo V. Resultados.....</b>	<b>69</b>
5.1 Estudio 1. Revisión de las características psicométricas de la Escala de Habilidades paternas para el Manejo de Agresividad Infantil (EHMAI).....	70
5.1.1 Validez por jueces expertos.....	70
5.1.2 Validez por análisis estadísticos.....	72
5.2 Estudio 2. Efecto del programa de entrenamiento paterno.....	79
5.2.1 El programa como determinante del desarrollo de habilidades paternas para el manejo de agresividad infantil.....	79
5.2.2 Puntuación en cada habilidad.....	81
5.2.3 Efectividad del programa percibida por los participantes.....	86
<b>Capítulo VI. Discusión.....</b>	<b>90</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>102</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>110</b>
Apéndice A. Formato de validación por jueces expertos.....	111
Apéndice B. Escala de Habilidades paternas para el Manejo de Agresividad Infantil (EHMAI).....	121
Apéndice C. Cuestionario de Validación Social (CVS).....	124
Apéndice D. Cartas descriptivas.....	129
Apéndice E. Hojas de ejercicios.....	150
Apéndice F. Tabla de resultados de la validación por jueces expertos.....	162

---

---

## **Resumen**

Actualmente, en México se ha observado un incremento en la manifestación de conductas asociadas con la agresión, como la violencia (ICESI, 2008, 2010, 2012) y acoso escolar o Bullying (SSP-SEP, 2009; Gamboa y Valdez, 2012). Algunos autores concuerdan que estos comportamientos son consecuentes del manejo inadecuado de la agresión desde la infancia (Tremblay, Gervais y Petitclerc, 2008). Dado que uno de los factores relacionados con la adquisición y fortalecimiento de la conducta agresiva desde la infancia son las habilidades parentales para el manejo de tales comportamientos, se evaluó el impacto de un programa de entrenamiento paterno basado en el entrenamiento de solución de problemas sociales (D´Zurilla & Nezu, 2007) destinado a desarrollar habilidades para el manejo de conducta agresiva infantil. El diseño empleado fue de un grupo con pre-test – post-test. Participaron 17 madres de familia de la zona oriente de la Cd. de México, cuyas edades oscilaban entre 21 y 39 años ( $m=28.35$ ). Acorde a los datos obtenidos mediante la EHMAI (Flores, Sánchez y Villegas, 2012) se determinó que el programa contribuye significativamente en el desarrollo de tales habilidades ( $F_{(1\ 32)}=6.739$ ;  $p=.01$ ). Asimismo, se constató que el programa es útil y efectivo acorde a la percepción de los participantes.

## **Palabras clave**

Agresividad infantil, programa de entrenamiento a padres, solución de problemas sociales, manejo de la agresión, habilidades parentales.

---

**E**n México, se ha observado que en los últimos años, las personas adquieren y mantienen comportamientos agresivos atípicos a edades más tempranas e incurrir en actos vinculados con la violencia en diferentes modalidades, como el acoso escolar o bullying (SSP-SEP, 2009, Gamboa y Valdez, 2012) y la presencia de niños delincuentes. Datos mostrados en la Encuesta Nacional sobre Inseguridad (ICESI, 2008, 2010) indican que el 6% de los delitos son cometidos por menores de edad, y uno de cada tres de éstos son realizados por menores de 12 años.

Se ha señalado que la manifestación de conductas violentas desde la infancia, pueden ser resultado del manejo inadecuado de la agresión desde los primeros años de vida (Tremblay, Gervais y Petitclerc, 2008; Ramírez, 2010).

Estudios relativos a la conducta agresiva, señalan que ésta se manifiesta desde el primer año de vida, y en la mayoría de los casos comienza a disminuir a partir de los tres años a medida que el infante adquiere habilidades que reducen la manifestación de tales comportamientos. Sin embargo, no todos los casos siguen la misma lógica, ya que existen algunos factores individuales y ambientales que promueven el mantenimiento y generalización de comportamientos agresivos. Por ello, si esta problemática no se trata oportunamente o previene desde la infancia, no sólo tiende a persistir en la adolescencia o la adultez, sino que se exacerba con el paso del tiempo. Terzian y Fraser (2005) aclaran que gran parte de los niños agresivos no se convierten en adolescentes agresivos, pero los adolescentes agresivos casi siempre fueron niños agresivos.

Las evidencias señalan que uno de los factores con mayor influencia sobre la adquisición y mantenimiento de la agresividad infantil es el contexto familiar (Serrano, 1996; Eron, 2000; Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002; Fajardo-Vargas y Hernández-Guzmán, 2008), específicamente, la interacción de los padres con los hijos. En consecuencia, la conducta de los padres está directamente relacionada con el comportamiento del niño (Cornell & Goodman, 2002; Loeber, Hipwell, Battista, Sembower & Stouthamer-Loeber, 2009; Raudino, Woodward, Fergusson & Horwood, 2012; Dubois-Comtois, Moss, Cyr & Pascuzzo, 2013). Asimismo, el hogar constituye su entorno natural donde el niño manifiesta aquellas conductas aprendidas. Debido a estas condiciones, algunos autores coinciden que un modo de manejar el comportamiento agresivo infantil es



---

a partir de programas de intervención dirigidos a padres de familia, pues son una forma con alto grado de efectividad y cambios duraderos tanto en los padres como en los niños (Robles y Romero, 2011).

Mediante los programas que se han implementado para el tratamiento o manejo de problemas de conducta externalizada, como la agresividad infantil, sobresale el fortalecimiento de la labor de crianza parental, de manera que los padres puedan afrontar nuevos retos y prevenir la aparición de nuevos problemas de comportamiento de sus hijos. Esto se logra mediante la utilización de técnicas que han recibido amplio respaldo empírico (Rey, 2006).

En relación a la modificación de la conducta agresiva infantil, los programas de entrenamiento a padres han tenido diversas estrategias para la consecución de esta meta. Por una parte, se han enfocado en capacitar al padre, para que en colaboración con el especialista, haga un abordaje eficaz para la disminución de los comportamientos agresivos manifestados por su hijo. En este sentido, Nixon (2002) señala que se enseña a los padres basándose primordialmente en los principios de la Teoría del Aprendizaje Social, además de instruirlos en los principios de reforzamiento y en la identificación de antecedentes y consecuentes (positivos y maladaptativos) de sus acciones y las de sus hijos. Por otro lado, los programas se han enfocado en fortalecer específicamente las habilidades de los padres, y con ello, cuenten con más herramientas para manejar las conductas de sus hijos.

Entre los programas de intervención que han mostrado resultados favorables sobre esta problemática destacan el de Fajardo-Vargas y Hernández-Guzmán (2008), quienes además de entrenar a los niños, trabajaron con los padres. En el entrenamiento a estos últimos, se propuso modificar las prácticas de crianza, incluyendo la psicoeducación, mediante lo que pretendían que los participantes identificaran la agresividad, así como definir operacionalmente la conducta agresiva y el comportamiento prosocial de sus hijos. Asimismo, los enseñaron a aplicar el reforzamiento contingente al comportamiento prosocial del niño y a establecer límites.

Por su parte, Vite, Pérez y Ruiz (2008) realizaron un entrenamiento dirigido a las madres de niños con problemas de comportamiento. El entrenamiento se basó en descripción y ejemplificación del empleo de la aprobación social y del reflejo por parte del experimentador, para posteriormente ser aplicada por la madre en la interacción con su hijo.

---

Con ello se pretendió incrementar la sensibilidad materna, y por tanto, la sincronía en la interacción madre-hijo, factores asociados a la reducción del comportamiento aversivo maternal e impulsores de comportamientos prosociales infantiles.

En el programa de intervención implementado por Cruz, Noroño, Fernández y Cadalso (2002), el abordaje consistió en sensibilizar a los padres sobre las conductas agresivas familiares y su influencia en el comportamiento agresivo de los niños, y a partir de esta toma de conciencia, se propuso en un primer momento, lograr enriquecer las opiniones, informaciones, valoraciones, concepciones de los padres, sobre su papel como modelo educativo a partir de sus propias reflexiones y análisis, y después, influir en los padres de familia para que de esta manera, se modificaran algunas concepciones y valoraciones erróneas que conducen a la presencia de modelos educativos agresivos en la familia.

Las intervenciones citadas anteriormente, así como la mayoría de las revisadas por Martínez y Duque (2008) y Robles y Romero (2011) sobre este tipo de problemáticas, se han centrado en intervenciones de carácter remedial o terapéutico, es decir, el modo en que se ha abordado el problema de agresividad desde la infancia es a partir de que el problema se está manifestando, por lo que se le ha restado importancia a los programas de entrenamiento a padres de familia de carácter preventivo.

Por otra parte, se observa que sólo se ha enfocado en preparar al padre de familia para que él conozca cómo tratar a su hijo, ignorando que éste también necesita un repertorio de habilidades que le permitan a él mismo evitar comportamientos de naturaleza agresiva, logrando así, que a través del modelamiento exprese cuál es la forma adecuada de comportarse ante determinadas situaciones y contextos, factor importante si se toma en cuenta que una parte de los comportamientos agresivos se aprenden a través de la observación (Bandura, 1980).

Sin embargo, una de las razones por las cuales las personas no logran evitar estos comportamientos en situaciones cotidianas se debe a la carencia de métodos adecuados para afrontar sus problemas, entre éstos los que se generan al intentar manejar la conducta agresiva. Las respuestas inadecuadas por parte de los cuidadores hacia la falta de control emocional y de comportamiento de los niños pequeños, puede elevar el riesgo de los problemas que se derivan en conductas agresivas. Entre estas respuestas se ubican el

---

reaccionar como el no hacerlo. Las formas en que los padres reaccionen ante el comportamiento agresivo temprano del niño pueden influir en la frecuencia con la que el niño recurrirá a la agresión más adelante en su vida (Tremblay et al., 2008).

Dadas estas condiciones, fue oportuno evaluar un programa de entrenamiento dirigido a padres, mediante el cual ellos desarrollaran habilidades para el manejo de la agresividad infantil. Asimismo, se abordó un factor motivacional, ya que desempeña un papel fundamental al momento en que las personas se enfrentan ante situaciones problema (D´Zurilla & Nezu, 2007), pues de esto depende si la persona emprende o no los mecanismos necesarios para afrontarlo.

En esta medida, se consideró factible basarse en el entrenamiento en Solución de Problemas Sociales propuesto por D´Zurilla y Nezu (2007), por involucrar además del factor cognoscitivo y conductual, el factor motivacional. Este modelo, abarca cinco elementos importantes en el afrontamiento y manejo de problemas, dos relativos a la orientación hacia el problema (positiva o negativa) y tres estilos de solución de problemas (evasivo, impulsivo y racional). Para el fin propuesto en la investigación, se eligieron la orientación positiva y el estilo racional conformado por las habilidades en solución de problemas, que van desde la formulación y definición del problema, hasta la verificación de resultados.

En el capítulo I se hace una revisión sobre la agresividad en la infancia. En esta sección se especifica qué se entiende por agresividad infantil, cuáles son los tipos y en función de qué se hace la clasificación. Asimismo, aparece cómo se manifiesta la agresión desde el primer año de vida hasta la llegada de la etapa escolar. Por otra parte, se indica cuáles son los principales factores que predisponen la manifestación del comportamiento agresivo y factores de riesgo, así como aquellos que disminuyen la probabilidad de ocurrencia. Finalmente, se mencionan algunas consecuencias del comportamiento agresivo sin control y posibles formas de tratamiento e intervención.

El capítulo II está dedicado a los programas de entrenamiento a padres. Se hace una reseña sobre sus antecedentes históricos, cómo se define este enfoque y cuáles son sus características principales. También, se mencionan cuáles son los componentes y técnicas principales del entrenamiento.

---

En el capítulo III, está enfocado en el modelo de Solución de Problemas Sociales. En este capítulo se enfatizan los antecedentes teóricos del modelo, sus conceptos fundamentales, las variables involucradas en el proceso de solución de problemas y fundamentos para el entrenamiento basado en este modelo.

En el capítulo IV se describe la metodología empleada en la investigación. Tanto para el estudio I, como para el estudio II. Asimismo, se describe el método, sección donde se mencionan las características de los participantes, instrumentos empleados y el procedimiento llevado a cabo en cada uno de los dos estudios.

Los capítulos V y VI corresponden a la secciones de resultados y discusión respectivamente. Aquí se detallan los datos obtenidos y la interpretación de hallazgos, se mencionan las limitaciones encontradas para llevar a cabo el programa de entrenamiento, así como la generalización de los hallazgos. Asimismo, se incluyen las sugerencias para futuras investigaciones y la nueva interrogante.

# Capítulo I

Agresividad en la infancia

**L**a infancia es el periodo donde el individuo conforma gran parte de su repertorio conductual. Muchas de estas conductas le permitirán desenvolverse en la sociedad acorde a las reglas asignadas, y por ende, favorecer su adaptación en diferentes contextos como el hogar y la escuela.

La adquisición y mantenimiento de las conductas, tanto adaptativas como desadaptativas está en función del organismo en interacción con el ambiente (Maciá, 2002). Por ello, cada comportamiento puede ser explicado en función de variables personales (organismo) o de la situación (ambiente) y sobre todo, de la interacción entre éstas.

Durante la infancia, la familia, predominantemente los padres, propician la estimulación ambiental, convirtiéndose así en el principal agente socializante y modelo a seguir (Serrano, 1996; Train, 2003; Tremblay et al., 2008; Álvarez, 2010). Tanto la socialización como el modelamiento, son procesos clave en la adquisición y mantenimiento de conductas adaptativas y/o desadaptativas - también llamadas prosociales y antisociales, adecuadas e inadecuadas o problema (Maciá, 2002)-. El estudio de ambas es de vital importancia, pues constituirán pautas de comportamiento durante la vida del individuo. Sin embargo, existe especial interés en la conducta desadaptativa debido al impacto negativo que tiene en la persona y en el ambiente que le rodea. La agresión es una de las más representativas.

La agresividad es un comportamiento cuyo impacto trae consecuencias negativas en todas las esferas del individuo, desde que se adquiere y durante todo el proceso de su manifestación, de ahí la relevancia de conocer su origen, características, tipos, factores de riesgo y protectores, y con ello comprender este comportamiento y encontrar métodos de prevención e intervenciones eficaces.

### **1.1 Concepto**

La agresión es una capacidad innata de los individuos tanto animales como humanos. Desde una perspectiva ontogenética y filogenética ha permitido la adaptación y sobrevivencia de los individuos. Asimismo, es necesaria para la defensa, protección y consecución de determinados objetivos. Desde este ángulo, la agresión desempeña un papel protector y organizacional que permite generar el ímpetu necesario para definir una

estructura social (Ramírez, 2010). Sin embargo, puede llegar a presentarse de manera atípica en relación a las circunstancias, etapa de desarrollo, entre otros y producir consecuencias destructivas (Nelson & Trainor, 2007 en Ramírez, 2010).

Definir agresión ha sido complejo, ya que existen múltiples definiciones para este constructo. Incluso se ha confundido con el término violencia debido a las implicaciones de ambos. Sin embargo, cabe mencionar que no son lo mismo. Ramírez (2010) señala que violencia alude a una forma de comportamiento negativo e inapropiado que tiene fines destructivos y por tanto debe ser condenada. Asimismo, estos comportamientos pueden ser patológicos, resultado de alguna alteración mental. Se caracteriza por la intención de causar daño a otra persona u objetos haya o no un motivo. En lo que se refiere a la agresión, es un comportamiento innato basado en la adaptación y es común con las demás especies de animales. Ambos comportamientos son categorizados como intencionales, no obstante la diferencia reside en su naturaleza, ya que mientras la agresión es innata y adaptativa en los primeros años, la violencia está relacionada con las normas sociales y tiene un carácter volitivo (Ramírez, 2010; Sierver, 2008).

En relación a lo anterior, Tremblay et al. (2008) señala que desde el nacimiento, el ser humano está programado para comportarse de determinada manera, por ejemplo, llora cuando tiene hambre, busca el abrazo de la madre cuando se lastima, o puede quitarle a un niño un juguete si lo desea. Estos comportamientos son naturales, no necesitan ser aprendidos, y lo mismo ocurre con el comportamiento agresivo. Sin embargo, aunque la manifestación es natural desde los primeros años, existen factores personales y del ambiente que determinan su mantenimiento y generalización. Por tanto, aunque tiene un carácter innato, puede ser aprendido.

Como se ha mencionado, la agresividad ha sido conceptualizada desde diversas perspectivas. Una de éstas corresponde al enfoque conductual. Desde este enfoque, la agresividad infantil puede ser definida en términos de la conducta manifiesta del niño, la cual implica destrucción, daño físico a otros, a él mismo o a propiedades. Incluye agresión física, amenazas verbales de agresión, arrebatos explosivos de destrucción de propiedad y auto-daño en un contexto de frustración o estimulación aversiva (Fajardo-Vargas y Hernández-Guzmán, 2008). Es considerada desde diversas posturas como una conducta antisocial, inadecuada, desadaptativa o conducta problema. Desde la perspectiva cognitivo-

conductual se considera como tal, cuando cumple los siguientes tres criterios (Maciá, 2002):

- a) Cuando se presenta con la suficiente frecuencia, intensidad, duración e inadecuación a la situación;
- b) que, en caso de persistir, el niño, su medio o ambos resulten perjudicados;
- c) e impida la adaptación y evolución saludables del niño.

Desde esta mirada, la agresividad constituye junto con la desobediencia una de las principales quejas en la infancia. Muchos padres se enfrentan cotidianamente con estas conductas de sus hijos, incluso dirigidas hacia ellos mismos o contra sus hermanos.

Cabe mencionar, que durante el proceso de vida, el ser humano recurre a este tipo de comportamientos por diversos motivos: defenderse de una amenaza, hacer justicia o defender su autoimagen (Felson, 2000); causar daño, expresar de enojo, impulsividad y frustración (Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005); entre otros, pero en la infancia existen motivos específicos. Diversos autores coinciden que en los primeros años de vida, la agresividad es provocada por la carencia de habilidades sociales, falta de control emocional, habilidades para expresar sus deseos y sentimientos (Serrano, 1996; Stassen; 2004; Tremblay et al., 2008; Oliveira, Lisboa, Koller y DeSousa, 2011) o por que han aprendido que es un método eficaz para la consecución de objetivos (Lochman, Powell, Clanton & McElroy, 2006).

Así como existen motivos para la manifestación de la agresividad, también hay algunos factores que facilitan la aparición de una conducta agresiva. Acorde a Mergargee (1985, en Palmero y Fernández-Abascal, 2002) son los siguientes:

- a) La potencialidad para agredir, la cual hace referencia a la suma de todos los factores internos que hacen que una persona se comporte agresivamente, y que pueden desencadenar cualquier tipo de agresión.
- b) La intensidad del hábito, con lo cual se alude al grado en el que una persona ha sido reforzada en el pasado.
- c) Las inhibiciones contra la agresión, donde se considera la suma de todos los factores internos que son opuestos a la manifestación de las conductas agresivas; entre los más importantes destacan las prohibiciones, la simpatía hacia la víctima, entre otros.



- d) Y los factores situacionales, constituidos por los factores externos al sujeto que pueden facilitar o impedir cualquier tipo de agresión.

Con base en la conceptualización conductual de la agresividad infantil (Fajardo-Vargas y Hernández-Guzmán, 2008) y los criterios para que determinados comportamientos sean considerados agresivos (Maciá, 2002), se asume la postura de que la agresividad infantil alude a aquellos comportamientos observables que implican daño o destrucción, los cuales, se manifiestan de manera reiterada. En la infancia, estos comportamientos pueden ser desencadenados por diversos motivos como la inadecuada regulación de la expresión de enojo o la obtención de objetos. Por ende, se han elaborado clasificaciones que, además de que permiten conocer con precisión cuáles son los principales factores que estimulan la aparición de esta conducta, otorgan las características específicas de la conducta agresiva en la infancia.

### **1.2 Tipos de agresión**

La agresividad en la infancia se manifiesta por diversas causas y de modos distintos, por ello se han hecho algunas distinciones. En la literatura ha sido clasificada basándose en dos criterios generales; por la forma en que se manifiesta y por la función o meta de la agresión. Ambas clasificaciones permiten identificar la trayectoria del desarrollo, antecedentes y consecuentes de cada comportamiento agresivo manifestado por el niño (Vitaro, Brendgen & Barker, 2006), así como sus características.

La primera clasificación corresponde a la modalidad o forma, incluye principalmente a la agresividad física, verbal, directa, indirecta, relacional e intimidatoria.

**Agresión física.** Es una manifestación conductual observable del niño, la cual realiza a través de objetos o su misma fuerza. Incluye comportamientos que forman parte de una interacción antagónica con otra persona, como golpear, abofetear, patear, morder, empujar, maltratar o arrebatar objetos (Tremblay et al., 2008). Asimismo, dar puñetazos, patadas, pellizcos o lanzar objetos. Estos comportamientos causan dolor o heridas.

**Agresión verbal.** Alude al empleo de palabras hostiles para insultar, amenazar, hacer enfadar o intimidar a otro (Tremblay et al., 2008). A menudo va acompañada de gestos de amenaza y es seguida por la agresión física. Y aunque sólo son palabras, se está llevando a

cabo una agresión. Incluye frases provocativas o hirientes, ridiculizar, llamar por apodos, mofarse, etc. (Serrano, 1996).

Agresión directa. Corresponde a las amenazas, ataques o rechazo (Buss, 1961 en Serrano, 1996). Son conductas observables que implican una interacción directa, o cara a cara. Es decir, el agresor no recurre a otras personas para infligir daño, ya sea para atacar o defenderse. Puede incluir tanto agresión física como verbal.

Agresión indirecta. Consiste en tratar de perjudicar a otra persona al extender un rumor, tratar de humillar o degradar a otra persona, o al excluir a la víctima de un grupo. Tiene como objetivo aislar a la víctima de sus amigos y de cualquier contacto social, teniendo consecuencias perjudiciales en los niños tímidos e inseguros, por ello, es la forma más compleja de agresión. Ésta aparece en los años escolares (Tremblay et al., 2008).

Agresión relacional. Alude al intento del niño de causar dolor a otro y burlarse. Intenta infligir dolor psíquico y no físico. Puede existir un motivo o no para que el niño se comporte de ese modo (Stassen, 2004).

Agresión intimidatoria. Consiste en atacar sin provocación o razón previa. Es la más dañina de todas, no sólo por la naturaleza de las agresiones, sino porque involucra al agresor en una situación familiar difícil. Ésta se manifiesta en los años escolares, principalmente por la regulación emocional inadecuada e inmadura (Stassen, 2004).

En la segunda clasificación elaborada a partir de la función o meta de la agresión, se distinguen dos tipos, la agresividad reactiva y la proactiva. Ambos tipos, se han usado como sinónimos de otros constructos. Polman et al. (2007) y Vitaro, Brendgen y Barker, (2006) refieren que la agresión hostil parece ser lo mismo que la reactiva, mientras la proactiva se ha igualado a la instrumental.

De esta manera, la agresividad reactiva (u hostil) ha sido definida como la agresión física que ocurre como respuesta a una amenaza o provocación accidental o intencional (Tremblay et al., 2008), principalmente como un acto de defensa de objetos e intereses. Se caracteriza por la manifestación de irritabilidad, miedo o rabia, y ataques no planificados e impulsivos. La reacción de esta índole, ocurre con mayor frecuencia cuando los niños se enfrentan con múltiples fuentes de frustración o enfado (Polman et al., 2007; Vitaro et al., 2006). Puede indicar la carencia de habilidades de regulación emocional y habilidades para la resolución de conflictos.

Conforme al modelo teórico de Dodge (1991, en Vitaro et al., 2006) este tipo de agresión se desarrolla como reacción a un ambiente severo, amenazante e impredecible o parentalidad rígida o excesiva. Asimismo, quienes llegan a manifestar estas conductas, pueden tener una historia de maltrato físico.

Las explicaciones teóricas para la agresión reactiva se derivan fundamentalmente del modelo frustración-agresión, el cual sostiene que las acciones agresivas son consecuencia de la frustración. Es decir, si la consecución de un objetivo se detiene por factores internos y/o externos, la hostilidad y el enojo pueden ser disparados. En consecuencia, incrementa la aparición de emociones negativas que facilitan la manifestación de la conducta agresiva para defenderse o infligir daño a la fuente de frustración (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939, en Polman et al., 2007).

En cuanto a la agresividad proactiva (o instrumental), se define como el tipo de agresión física que ocurre sin una provocación aparente. Por lo general, para la obtención o retención de un beneficio o adquirir un objeto (Stassen, 2004; Tremblay et al., 2008). En los primeros años es considerada como normal, y no es propiamente un problema, ya que el fin último es la consecución de un objeto, no causar daño. Acorde a Serrano (1996) puede ser motivada por el incentivo o el enojo. Por ello, ha sido vista como un producto del aprendizaje social, es decir, los niños la aprenden mediante la observación e imitación de modelos (Bandura, 1973 en Polman et al., 2007).

En concordancia con los principios de la teoría propuesta por Bandura (1973, en Polman et al., 2007), estos comportamientos se adquieren a través de condicionamiento operante y aprendizaje vicario u observación de modelos. Por consiguiente, la agresividad proactiva es considerada como una conducta adquirida controlada por contingencias. Ésta se desarrolla por el influjo de un ambiente que propicia el uso de la agresión como medio para la consecución de objetivos. Asimismo, puede originarse debido a la exposición a modelos familiares, quienes utilizan la agresión como medio para la resolución de conflictos o beneficio de intereses personales (Connor, Steingard, Anderson, & Melloni, 2003; Dodge et al., 1997, en Vitaro, 2006).

Estas clasificaciones permiten conocer los motivos y características de la conducta agresiva, así como las teorías que los explican. Con ello, se puede dilucidar que estos comportamientos no siempre se manifiestan de igual modo, ni en las mismas condiciones

debido a que el niño va madurando y aprendiendo, y en consecuencia cambia la manifestación de agresividad.

Por un lado, cuando se refiere a la modalidad o forma se vislumbran movimientos dirigidos del niño, decir palabras altisonantes, intención de causar daño a personas u objetos, intimidar, por mencionar algunos. Evidentemente, para la ejecución de estas acciones se requiere de un proceso de crecimiento y aprendizaje, tales como el control de los movimientos, articular palabras y conocer su significado, así como saber qué es causar daño. Por otra parte, en relación a la función o meta de la conducta agresiva, se alude a respuestas defensivas u ofensivas, expresión de enojo o frustración, adquisición de objetos o incentivos, etc. De igual modo, a medida que los niños van creciendo, aprenden a defenderse de maneras socialmente aceptables, regular su expresión de enojo y conseguir objetos a través de maneras asertivas.

Las capacidades y habilidades son cualitativamente distintas en los primeros años de vida, por ello, el modo en que se manifieste la conducta agresiva infaliblemente será diferente. Conocer cómo se manifiesta en los primeros años es fundamental, ya que permite conocer su curso natural (inicio, causas, formas, declive, etc.) y desadaptativo. Asimismo, permiten conocer el momento oportuno para intervenir.

### **1.3 Manifestación en los primeros años**

La agresividad comienza a manifestarse antes de que el niño o niña cumpla el primer año de vida, principalmente para la satisfacción de necesidades que permitirán su sobrevivencia. Conforme crecen, aunque no poseen las habilidades necesarias para la expresión de enojo, defenderse u obtener algún objeto de modo adaptativo, ya poseen la coordinación suficiente para pegar, morder y pelear, así como gritar y usar expresiones faciales (Tremblay et al, 2008).

La agresión física aparece por primera vez entre los seis y los doce meses de edad, justo cuando los bebés poseen el control motriz necesario para hacer gestos intencionales. Train (2003) señala que desde los doce meses comienzan a manifestar agresividad instrumental o proactiva, dirigida a principalmente a sus compañeros, y en general para la consecución de juguetes y propiedades. Su expresión común se hace a través de rabietas, explosiones ruidosas de enojo, arrojar objetos y golpear.

El uso de la agresión física aumenta al cumplir los dos años, y se observa disminución al final del segundo y principios del tercer año; justo cuando aprenden a controlar y expresar emociones de manera constructiva, así como a comunicarse mediante el lenguaje. Esta disminución se debe a la adquisición y desarrollo de habilidades que contribuyen a comunicar su frustración constructivamente y mejorar el manejo de sus emociones. Entre estas habilidades, se ubican las siguientes (Tremblay et al., 2008):

- a) Desarrollo del lenguaje. La fluidez en el lenguaje trae consigo dos habilidades, la habilidad para descifrar lo que otros están diciendo, conocido como lenguaje receptivo, y la habilidad de hacerse entender, conocido como lenguaje expresivo. En este sentido, el niño tiene la capacidad para pedir los objetos en lugar de arrebatarlos, y conocer si la intención de quien le dice algo, es ofender. Como es de esperarse, al disminuir la agresión física, si el niño aún no aprende otros elementos, puede aumentar la agresión indirecta y verbal hacia los tres o cuatro años y se vuelve más notable conforme se va desarrollando.
- b) Jugar a pelear. La llegada de la pelea como juego marca una nueva etapa en el desarrollo del niño, ya que al jugar a pelear necesitan tener autocontrol y la habilidad para hacer creer al otro unos sentimientos mediante la producción de gestos o expresiones consideradas como agresivas. Esto permite al niño ponerse a prueba a sí mismo contra los otros, aprender quién es más fuerte físicamente y qué comportamientos agresivos son aceptables y cuáles no lo son. Por ende, requiere que los niños asuman un compromiso y respeten una serie de reglas, como permitirle ganar a otros sin usar demasiada fuerza y sin lastimar al otro jugador, asegurándose de que todos los jugadores se están divirtiendo.
- c) Desarrollo de las habilidades sociales. Estas habilidades se traducen en comportamientos que demuestran la facilidad que tiene el niño o la niña para acercarse y comprender a los otros, incluyendo a los adultos. Están relacionadas con aprender a compartir, ayudar a los otros, respetar turnos, así como cumplir con los compromisos adquiridos.

El dominio de estas habilidades ofrece a los niños diferentes maneras de obtener lo que quieren como otra forma de evitar el conflicto. Entre las habilidades sociales más importantes en los niños se encuentran: acercarse a un nuevo compañero,

identificar emociones en sí mismos y en los demás, mostrarse cooperativos con niños y adultos, emplear la negociación con otros para compartir y cooperar con el propósito de alcanzar una meta. Una de las más importantes alude al aprendizaje del cómo reconciliarse tras un conflicto, ya que disminuye la probabilidad de agresiones futuras.

Cuando los niños alcanzan la edad de tres años, son capaces de hacer una gran variedad de actos, por ello, la forma de agredir también se complejiza, además, su ambiente ya no sólo está compuesto por su hogar y otros lugares familiares, sino comienza a involucrarse en el ambiente escolar. Si bien la agresividad es parte normal de la evolución de la vida humana y a esta edad no es una señal de maldad, ni tampoco de poca educación por parte de los padres, mientras el uso de la agresión física les siga funcionando y no haya consecuencias negativas seguirán empleándola para diversas situaciones y objetivos (Tremblay et al., 2008).

Un niño que es más hostil y dañino que otros a los tres y a los cuatro años tendrá problemas a los cinco, diez e incluso a los 25 (Loeber y Farrington, 2000 en Stassen, 2004). Los menores de cinco años tienen berrinches con frecuencia; destruyen sus propiedades, luchan y quitan objetos a otros; son desobedientes, dicen mentiras y avasallan con bravuconería. No obstante, a medida que los niños son más conscientes de sí mismos y de sus necesidades comienzan a jugar más con sus pares, y están más dispuestos a defender sus intereses (Stassen, 2004).

Cuando se acercan los cinco o seis años, cambian las características de la agresión. Resulta menos probable que los niños utilicen agresividad física para lograr sus objetivos. En este periodo, los niños se vuelven diestros en percibir las intenciones de quienes le rodean. Y antes de que ellos puedan expresarse como quisieran, ya poseen el lenguaje receptivo. Por ello, si perciben la intención del otro como una amenaza, reaccionarán para defenderse. En consecuencia, evoluciona de ser un niño que actúa de un modo agresivo para conseguir lo que desea, hasta actuar de este modo sólo cuando se siente amenazado (Train, 2003). Por ello, los niños más chicos muestran mayor probabilidad de actuar agresivamente hacia algo o alguien para la consecución de sus metas, mientras los más grandes, tienen mayor probabilidad de usar la agresión para defenderse de amenazas y a su autoestima (Lochman et al., 2006).

Dado que a esta edad ya están inmersos en el ambiente escolar, Train (2003) menciona que pueden observarse tres categorías de niños agresivos. El primer grupo está integrado por aquellos niños que cuando juegan, se vuelven físicamente salvajes y fuera de control. Su agresividad es muy brusca y con la intención de acobardar a los demás, pero se limita a las condiciones de juego que, en general, implica fantasía. Sin embargo, en otros momentos, el comportamiento cambia y generalmente los niños se tranquilizan. En el segundo, los niños manifiestan agresión física predominantemente y son muy dominantes, en las peleas. Se especializan en hostigar a los demás, y sin ser provocados se dirigen repetidamente a la misma persona, molestando y amenazando de un modo continuo. El tercer grupo es el de los niños que son agresivos y dominantes en el momento de hablar, pero no agreden físicamente, y este comportamiento se produce fuera de la situación de juego. Estos modelos de conducta perduran hasta los siete u ocho años.

Hay un consenso sobre que los adultos deberían guiar a los niños en la comprensión y control de sus emociones antes de ingresar a la escuela primaria (Mahandy y cols., 2000, en Stassen, 2004; Tremblay et al., 2008; Train, 2003; Serrano; 1996; Lochman et al., 2006), ya que a esta edad el niño ya ha adquirido las habilidades básicas y necesarias, tanto para la consecución de sus objetivos como para la expresión de enojo o enfado.

Los niños que tienen mayor dificultad para controlar su comportamiento agresivo al entrar al preescolar son más propensos a continuar con este tipo de problemas mientras van creciendo (Broidy, Nagin, Tremblay, et al., 2003 en Tremblay et al. 2008). Estos problemas se ven reflejados en las actividades que realizan, fundamentalmente en el ámbito escolar.

Es importante comprender que en los tres primeros años la manifestación de agresión es una característica natural del niño acorde a las capacidades y habilidades que va desarrollando. Asimismo, hay un predominio de la agresividad proactiva, es decir, sólo cuando requiere obtener algo. Después de los tres años, este tipo de agresión disminuye y se manifiesta la agresión reactiva sólo en situaciones aversivas o amenazantes (Vitaro et al., 2006; Lochman et al., 2006). No obstante, existen casos en que la agresividad permanece como parte del repertorio conductual del niño, trayendo consigo múltiples consecuencias negativas en su contexto, como su hogar y la escuela. Ayala et al. (2002) señalan que la agresividad que manifiestan en su casa, se relaciona significativamente con la que expresan

en el escenario escolar: en el salón de clase y en el patio de recreo. Por ello, si la manifestación de conductas agresivas no se atiende oportunamente, puede generalizarse a otros contextos, es decir, presentarse en situaciones similares, pero no idénticas.

Como es de esperarse, para que persista o no la agresividad de manera atípica o problemática, existen diversas variables o factores que promueven o facilitan el mantenimiento y generalización de tales comportamientos, los cuales se describen a continuación.

### **1.4 Factores de predisposición, de riesgo y de protección**

El comportamiento agresivo suele gestarse en la niñez temprana por una combinación de factores ambientales y personales. Estos contribuyen al mantenimiento y generalización del comportamiento agresivo, por lo que han sido llamados factores de predisposición y de riesgo. Dentro de los factores de predisposición se encuentran únicamente los del individuo, como la herencia, el ambiente intrauterino y el temperamento, mientras en los de riesgo se involucran, además de los precedentes, los familiares, contextuales y la interacción del niño con sus padres. Por otra parte, existen factores que disminuyen la probabilidad de manifestar estas conductas, mismos que han sido llamados factores de protección.

#### **1.4.1 Factores de predisposición**

Estos factores indican la propensión que un niño o niña tiene para comportarse agresivamente. Aquí se encuentran los factores hereditarios, tales como la herencia de la especie, la cual propicia una función adaptativa y sobrevivencia; la herencia del género, por ejemplo algunos niños varones tienden a manifestar predominantemente agresión física, mientras las mujeres muestran mayor probabilidad en la manifestación de agresión relacional (Stassen, 2004; Polman et al., 2006; Trembaly et al., 2008). Asimismo, el ambiente intrauterino puede ser un indicador, debido al efecto del consumo de sustancias nocivas para la salud y alimentación inadecuada de la madre. Por ello, los niños pueden tener algún problema para la regulación de su comportamiento (Tremblay et al., 2008; Liu, 2011). Otro factor es el temperamento del niño, que se manifiesta por la energía o



intensidad de su reacción hacia el ambiente. De este modo, la probabilidad para que un infante con un temperamento impulsivo tenga problemas de comportamiento incrementa (Tremblay et al., 2008). En consecuencia, la biología desempeña un papel fundamental, así como el temperamento.

### **1.4.2 Factores de riesgo**

Los factores de riesgo han sido clasificados en cuatro grandes grupos: las características de los niños, las características de los padres, la interacción padre-hijo y los factores contextuales.

En relación a las características del niño, aquellos que son más irritables, con poco autocontrol, muy activos y con problemas de atención e impulsividad son proclives a la manifestación de problemas de conducta agresiva y antisocial. Ayala et al. (2002) identificaron que los problemas de adaptabilidad, desobediencia en casa, ira y golpes predicen confiablemente el comportamiento agresivo del niño.

Respecto a las características del padre, cuando éstos se perciben como poco competentes para criar a sus hijos o muy limitados para ejercer su rol paternal incrementa la probabilidad de que el niño presente conducta agresiva. Otras características son la incompetencia, el aislamiento social, desapego del niño, problemas de salud, incapacidad para desempeñar su rol, depresión y falta de apoyo de su cónyuge (además de convertirse en un factor de riesgo para la conducta agresiva infantil, predicen el uso de disciplina irritable explosiva) (Ayala et al., 2002).

En cuanto a la interacción padre e hijo, se observa que la falta de habilidades para educar al niño constituye un factor de riesgo asociado significativamente con su comportamiento agresivo. En particular, las indicaciones inespecíficas, una disciplina irritable y explosiva, así como la conducta agresiva de los padres, constituyen factores de riesgo que predicen confiablemente la conducta agresiva del niño (Ayala et al, 2002; Lochman et al., 2006).

En las interacciones familiares, la conducta agresiva del padre predice la conducta agresiva del niño, y viceversa, lo cual apoya la teoría de la coerción, que señala que los intercambios coercitivos entre padre e hijo incrementan los niveles de agresión en la familia

(Ayala et al., 2002; Webster-Stratton & Reid, 2004). La agresión y la desobediencia en casa promueven la conducta agresiva del padre. En este sentido, la percepción que el padre tenga sobre ciertas características del niño (problemas de adaptabilidad, demanda y distractibilidad e hiperactividad), dar indicaciones vagas e inespecíficas y negación de la oportunidad de tarea, son factores de riesgo asociados confiablemente con el comportamiento agresivo del padre y, por ende, con la agresividad del niño (Ayala et al., 2002).

En la familia, los factores de riesgo se manifiestan fundamentalmente debido a los *modelos y refuerzos*, pues el niño no solo adquiere, sino generaliza lo que aprende sobre la utilidad y de los beneficios de la agresión en otras situaciones; la *disciplina*, debido a la combinación de disciplina pasiva y poco exigente con actitudes hostiles por parte de ambos padres; la *incongruencia* en el comportamiento de ambos padres cuando castigan al niño usando agresión, misma que éstos desapruaban; *relaciones deterioradas* entre los propios padres, ya que provoca tensión en el niño; y *restricciones inmediatas* que los padres ponen al niño, debido a la provocación de una atmosfera opresiva (Serrano, 1996).

Es importante precisar que los niños pueden aprender de los padres que la agresión es una forma apropiada para el manejo de estrés o frustración. Sin embargo, puesto que los niños no necesitan aprender de los padres para aprender a agredir, la relación se puede dar debido al hecho de que la agresión de los padres *fortalece* las tendencias agresivas naturales de los niños. Por ello, se asume la postura que los comportamientos de los padres influyen en el comportamiento del niño y que el comportamiento del niño también influye en el comportamiento de sus padres (Tremblay et al., 2008).

Los factores contextuales constituyen el cuarto grupo que se asocia confiablemente con la conducta agresiva de los niños (Ayala et al., 2002). El aislamiento social de los padres, los problemas de la pareja y los problemas en sus relaciones sociales son factores representativos de este grupo. Asimismo, se encuentran factores como la influencia de comunidades con conflictividad elevada, aglomeración, falta de recursos sociales, disponibilidad de armas; compañeros agresivos; medios de comunicación, poca supervisión de los padres, escuelas y viviendas poco adecuadas, menor sensibilidad ante la violencia ejercida sobre los demás, y miedo a ser víctima de la violencia (Kazdin, 1993).

### **1.4.3 Factores protectores**

Son aquellos factores que disminuyen la probabilidad de que se presenten problemas de agresión infantil. En este sentido, Kumpfer y Alvarado (1998, en Ayala et al. 2002) clasificaron los factores protectores en cinco tipos principales: las relaciones de apoyo padre e hijo, los métodos positivos de disciplina, el monitoreo y la supervisión, dedicación a los hijos, y que los padres busquen información y apoyo.

Se ha observado la importancia que tiene el modo de interacción familiar, como uno de los principales mecanismos protectores de la conducta antisocial, tales como comunicación eficiente, tiempo de recreación, calidad de las interacciones, independencia y contar con redes sociales de apoyo. Asimismo, el establecimiento de metas, la adecuada organización familiar, la religiosidad y la cohesión familiar aunadas a una disciplina flexible, congruente, que no dependa del estado de ánimo de los padres (es decir, cuando se enojan por determinado evento, sean estrictos o rígidos con ellos mientras que cuando están felices sean permisivos), y la supervisión de las actividades del niño favorecen el desarrollo social y familiar, y disminuyen la probabilidad de manifestación de comportamiento agresivo (Ayala et al., 2002).

### **1.5 Consecuencias del comportamiento agresivo sin control**

Se ha sugerido que la agresión disminuye conforme se adquieren, entre otras, las habilidades sociales. Sin embargo, casi el 10% de los niños mantienen los comportamientos agresivos conforme transcurren sus años de preescolar (Trembaly et al., 2008). Así, Terzian y Fraser (2005) señalan que aunque no todos los niños agresivos se convierten en adolescentes agresivos, la mayoría de los adolescentes, que agreden físicamente, casi siempre fueron niños agresivos. En consecuencia, la infancia constituye el momento idóneo para manejar y disminuir la manifestación de comportamiento agresivo.

Además de persistir o empeorar en el transcurso del tiempo, existe consenso en que el manejo inadecuado o sin control del comportamiento agresivo infantil atípico conduce a diversas complicaciones en el futuro del niño, tanto a mediano como a largo plazo. Entre estas complicaciones destacan la delincuencia y drogadicción en la adolescencia (Terzian &

Fraser, 2005). Asimismo, bajo desempeño escolar. Por tanto, es poco probable que participen en clase y que cumplan académicamente (Tremblay et al., 2008). También se ve reflejado en la aprobación de grado escolar, calificación, en que los otros los dejen atrás, deserción escolar temprana y deficiencias de áreas específicas como la lectura (Kazdin, 1993).

Los niños con problemáticas asociadas a su comportamiento agresivo, disponen de menos habilidades emocionales, sociales y cognoscitivas, lo cual lleva a sufrir el rechazo de otros niños, tener amigos con problemas de conducta y no llevarse bien con sus maestros (Tremblay et al., 2008).

En consecuencia, el fracaso escolar y las complicaciones en las relaciones sociales que van estableciendo a lo largo de su desarrollo, así como las dificultades en su correcta integración a cualquier medio, se convierten en las principales problemáticas (López de Bernal y Arango de Narváez, 2002), las cuales disminuyen las posibilidades de culminar con éxito cualquier carrera, con lo que disminuye también la probabilidad de encontrar un empleo, de asistencia pública y de cualquier otro servicio social (Tremblay et al., 2008).

Según Kazdin (1993) también es probable que presenten déficits y las distorsiones de las habilidades de solución de problemas, la predisposición de atribuir intenciones hostiles a los demás y el resentimiento y la sospecha. Todos éstos ilustran rasgos cognitivos asociados a la conducta agresiva y antisocial.

Cuando este tipo de comportamientos es recurrente, comúnmente los adultos se dan por vencidos. Se liberan sentimientos de vergüenza, desamparo y rechazo. En los casos en que el adulto mantiene un estrés prolongado por el comportamiento de su hijo, el daño puede ser grave (Train, 2003).

Como se ha evidenciado, las consecuencias del comportamiento agresivo infantil sin control pueden traer consigo otras complicaciones, las cuales impactan directamente al niño, en su esfera emocional, cognitiva y social, a sus padres y a su entorno social. Por ello, los tratamientos e intervenciones deberán ser oportunas y prever las posibles consecuencias en cada caso. Asimismo, involucrar a los padres en el manejo de tales comportamientos.

### **1.6 Tratamiento e intervención para la disminución de la agresividad infantil**

Existen diversas maneras para eliminar o reducir los comportamientos agresivos que causan problemas a los niños conforme crecen. Cabe precisar, que tratar la conducta agresiva no solo implica la disminución de estos comportamientos, sino fortalecer comportamientos alternativos socialmente aceptables (Serrano, 1996; Polman et al., 2006; Tremblay et al., 2008).

Los métodos de intervención se han centrado en el niño, en los padres o cuidadores primarios o en los profesores. También ha habido mixtos o multimodales (padres-hijos, padres-hijos-docentes y docente-alumno). Estas intervenciones varían acorde al modelo teórico a partir del cual se elaboran, y en cualquiera de los casos se han observado ventajas y desventajas. No obstante, prevalecen las intervenciones dirigidas hacia el niño o a sus padres.

Las intervenciones dirigidas al niño se enfocan a la enseñanza de la disminución del comportamiento agresivo para ser reemplazarlo por conductas aceptables. Para ello, debe identificarse el motivo por el cual se comporta de esa manera. Como se ha ponderado, en los primeros tres años, actúan de ese modo para la obtención de algún objeto o en respuesta a una amenaza, lo cual refleja la carencia de habilidades sociales, de regulación emocional y de solución de problemas (Tremblay et al., 2008). En consecuencia, las intervenciones que se han propuesto están enfocadas en la adquisición y desarrollo de tales habilidades.

Martínez y Duque (2008) encontraron que las intervenciones dirigidas al niño se encuentran actividades orientadas a:

- Mejorar su desempeño académico.
- Fortalecer o mejorar las habilidades prosociales del niño, enseñándole a comprender las manifestaciones emocionales. Esto pretende que el niño desarrolle destrezas para el autocontrol, la comunicación y la interacción con otros, el análisis y la solución de problemas en el aula escolar.
- Facilitar la interacción con un adulto.
- Suministración de medicamentos.

Cuando los niños manifiestan agresión debido a la carencia de habilidades sociales, el modo de aproximarse a los niños consiste en (Tremblay et al., 2008):

- Animar a los niños para que trabajen en grupo, participar en juegos, turnarse, compartir juguetes y el equipo del terreno de juego.
- Ayudar a los niños a ser conscientes de sus emociones y de las de los otros, y fomentar la expresión de sus sentimientos mediante palabras.
- Ejemplificar estrategias de reconciliación con sus iguales cuando se presenta una situación conflictiva.
- Propiciar el ambiente para que ellos puedan desarrollar las habilidades sociales.

Por otra parte, dado que la conducta agresiva también es resultado de la carencia de habilidades para solucionar problemas interpersonales por parte del niño agresivo, el entrenamiento intenta ayudarlo a superar este déficit (Serrano, 1996). Con este propósito, se le enseña a desarrollar los pasos necesarios para dar soluciones alternativas a la agresión. Más que enseñar estrategias concretas, el objetivo reside en enseñar una manera general de actuar ante situaciones conflictivas. El procedimiento va desde definir cuál es su problema hasta poner en práctica la solución más efectiva. Kazdin (1993) señala que el interés principal se encuentra en los procesos de pensamiento, en vez de en los resultados o en los actos conductuales específicos.

Otro método de intervención consiste en el procedimiento de autocontrol, dado que el niño puede estar manifestando una emoción determinada, como el enojo, que le induce a responder agresivamente. Aquí destacan técnicas de relajación, la técnica de la tortuga, entrenamiento en autoinstrucciones y procedimientos de regulación emocional (Serrano, 1996).

Las intervenciones dirigidas al niño son muy favorables, sobre todo por la disposición de aprender que ellos manifiestan, y el impacto en su desarrollo social y emocional. Sin embargo, se ha sugerido que al no ser el niño el único que contribuye a la manifestación del comportamiento agresivo, es conveniente capacitar a los padres en el manejo del comportamiento agresivo (Fajardo-Vargas y Hernández-Guzmán, 2008), pues ellos desempeñan un papel importante en la adquisición y mantenimiento de estas conductas. En el siguiente capítulo, se aborda el enfoque de entrenamiento a padres como método de intervención al comportamiento agresivo infantil.

# Capítulo II

Programas de entrenamiento a padres

Los padres desempeñan una labor fundamental en la formación de los hijos a través del tiempo (García, 2003; Flouri, 2005; Chavarría, 2005; Rotenberg, 2007). Desde la concepción, los padres, adquieren el deber y el derecho de educar al niño (Rotenberg, 2007). Sin embargo, la educación y formación de los hijos sólo es un elemento del proceso, dado que ellos también deberán adquirir y desarrollar conocimientos y habilidades para ser padres socialmente competentes de hijos socialmente competentes. Sobre todo, porque el hijo crece, y el modo en que se ejerce la parentalidad debe estar al día (García, 2003).

A medida que transcurre el tiempo, los padres van experimentando múltiples acontecimientos en la interacción con su hijo. Desde las sorpresas que conlleva su desarrollo biológico y social, hasta los desafíos para afrontar situaciones nuevas o comportamientos inadecuados y desadaptativos del niño. Ejemplo de ello, son la implantación de hábitos de higiene y adquisición de normas; el manejo de expresiones emocionales desmesuradas; y los comportamientos infantiles de carácter oposicionista y agresivo, los cuales se transforman en un desafío en la labor parental, a tal grado de convertirse en un problema con el que los padres se enfrentan cotidianamente, y que necesariamente exige una solución eficaz.

Que el padre esté o no preparado para afrontar y manejar los problemas de comportamiento infantil como la agresividad, depende en cierta medida de la experiencia, pero también de las habilidades que éste pueda adquirir mediante asesoría especializada (García, 2003; Webster-Stratton & Reid, 2004; Pearl, 2009). En esa medida, se ha desarrollado el enfoque de formación y educación a padres de familia, a través del cual se implementan programas educativos o de entrenamiento (Centers for Disease Control and Prevention –CDC, 2009).

Lucas (2011) explicó que la implementación de entrenamiento a padres es apoyada por la sólida evidencia empírica para tratar el problema de conducta infantil. Asimismo, que los fundamentos teóricos provienen de la premisa de que al modificar las respuestas de los padres a los comportamientos de su hijo, entonces se incrementa la probabilidad de cambiar la conducta del niño dentro y fuera del ambiente familiar. Por otra parte, refiere que estos fundamentos se derivan de la Teoría del Apego de Bowlby, la Teoría del



Aprendizaje Social de Bandura y las estrategias fundamentales del enfoque cognitivo-conductual.

El entrenamiento a padres constituye una aproximación eficaz para el tratamiento de problemas de comportamiento infantil, como ocurre con los problemas comportamentales de agresión. A continuación se describe el desarrollo del enfoque de entrenamiento a padres, su concepto, características, ventajas y limitantes, así como los principales componentes que integran una intervención eficaz.

### **2.1 Antecedentes**

Las premisas del enfoque de entrenamiento a padres se derivan de la fusión de los principios básicos del aprendizaje social propuestos por Bandura y los resultados extraídos por Patterson a partir del análisis de las contingencias ocurridas dentro de los ciclos de coerción, manifestados habitualmente en la interacción familiar de niños problemáticos (Robles y Romero, 2011).

Rey (2006) y Espinoza (2009) señalan que el enfoque de entrenamiento a padres surgió dentro del campo de la modificación de la conducta como alternativa a los enfoques tradicionales de la terapia infantil, donde el terapeuta trabajaba individualmente con el niño.

Este cambio en la modalidad de tratamiento a los problemas de conducta, obedece a la necesidad de generalizar el aprendizaje de la terapia conductual. Hasta ese momento se sabía que el niño había alcanzado cambios, pero cuando se manifestaban en su ambiente natural, aún se reportaban dificultades para manejar su comportamiento (Toro, 1984). Por ende, al entrenar a los padres del niño, éste cambiaría en función de las modificaciones experimentadas en su ambiente natural, sin romper la relación natural aprovechando las figuras más influyentes, y en el mismo sentido, se obtendrían menos costos y más beneficios. Cabe señalar que el desarrollo de los primeros programas fue posible debido a que ya se habían desarrollado las técnicas de modificación del comportamiento y su efectividad a nivel aplicado se había examinado ampliamente (McMahon, 1991, en Rey 2006).

Los orígenes de este enfoque se remontan a mediados de la década de 1970 como una aplicación de los hallazgos alcanzados por Patterson en 1974, los cuales refieren que

los niños con problemas de conducta tienen tendencias a manifestar comportamiento coercitivo y pasivo agresivo como consecuencia de los modelos y refuerzos positivos y negativos de sus padres u otros miembros de la familia a estas conductas (Rey, 2006; Jiménez y Hernández, 2011). Así, el mejor modo de tratar estos problemas era que los padres identificaran de qué manera modelan y refuerzan tales conductas, para que ellos implementaran estrategias que debilitaran estos tipos de conducta.

En cuanto a su desarrollo histórico, se distinguen tres etapas de los programas de entrenamiento a padres, el cual abarca desde 1970 hasta la actualidad (McMahon, 1991, en Rey, 2006; Espinoza, 2009). Cabe indicar que los programas de entrenamiento a padres han ido evolucionando, desde sólo implementar los programas como un estilo de intervención o tratamiento a la conducta problema infantil, hasta identificar los componentes que determinan su efectividad.

En la primera etapa, propia de 1970, el objetivo de los programas de intervención consistía en la obtención de cambios positivos en la conducta problema infantil. Específicamente, a los padres se les enseñaban técnicas concretas para el manejo de conducta (información sobre el uso contingente del refuerzo, la extinción, la economía de fichas, el tiempo fuera, etc.). Los programas se diseñaban y se ponían en práctica bajo la supervisión del terapeuta. Asimismo, se limitaba a la publicación de casos clínicos en los que se reportaba el uso de este enfoque en problemas de comportamiento infantil.

La segunda etapa tiene lugar desde mediados de la década de 1970 hasta mediados de la década de 1980. Los hallazgos obtenidos hasta ese momento ven la posibilidad de intervenir de manera grupal. Así, un mismo profesional podría supervisar a diez o doce padres en el mismo tiempo que lo habría hecho con uno. Además, se contaba con otras ventajas derivadas de la formación de una red de apoyo social entre padres cuyos hijos manifestaran problemas similares; el refuerzo otorgado por los iguales; la motivación del modelado por los que logran buenos resultados; etc. En este sentido, el carácter grupal además se perfila con carácter preventivo.

Por otra parte, esta etapa se distinguió por la preocupación de probar la capacidad del enfoque para generalizar los resultados positivos obtenidos con los niños tratados a otros contextos, como la escuela, a los hermanos del niño tratado y a otras conductas no

tratadas originalmente, así como por la preocupación por evaluar el mantenimiento de los resultados conseguidos.

En la tercera etapa (finales de la década de 1980 y principios de 1990 hasta la actualidad), las investigaciones se centran en la mejora de la eficacia y eficiencia de los programas de entrenamiento; en la generalización de los aprendizajes a problemas o situaciones distintas de aquellas en las que se ha producido el tratamiento; y en la ampliación del enfoque hasta lo que se conoce como terapia familiar conductual. Espinoza (2009) señala que esta etapa, se enfoca en la conservación de aspectos fundamentales del entrenamiento y asegurar que las habilidades y conocimientos adquiridos continúen empleándose una vez que el entrenamiento haya finalizado. Cabe destacar, que prevalece la preocupación por determinar cuál o cuáles de los componentes empleados en los entrenamientos son los más determinantes en la efectividad de los mismos.

Es así, como desde principios de la década de 1970 hasta la actualidad se han implementado diversos programas de entrenamiento a padres. Estos programas han ido perfeccionándose, y se han aplicado a diversos problemas de comportamiento infantil. De acuerdo con Rey (2006), estos programas, a principios de la década de 1980, sólo se centraban en la capacitación a los padres en técnicas de modificación de la conducta, pero desde finales de esa misma década han evidenciado, con más frecuencia, mayor interés por el desarrollo de las habilidades, propias de los padres.

### **2.2 Concepto**

El entrenamiento a padres es un enfoque terapéutico que consiste en capacitar a madres, padres u otros cuidadores en principios, técnicas y estrategias que les permitan entender y tratar directamente los problemas de comportamiento de sus hijos (Rey, 2006). Su objetivo radica en fortalecer las habilidades parentales, incrementar la conducta prosocial infantil y disminuir la conducta antisocial (Eames, Daley, Hutchings, Hughes, Jones, Martin & Bywater, 2008).

De acuerdo con Lucas (2011), generalmente se basan en la premisa de que es posible modificar el estilo de comportamiento parental a través de la enseñanza explícita de habilidades para identificar, definir, observar y responder a los problemas conductuales de

sus hijos de otras maneras. Mediante estos programas los padres adquieren activamente habilidades a través de mecanismos como las tareas en casa, modelado y práctica constante. Cabe señalar que se diferencian de los programas de educación parental en que éstos últimos únicamente proveen información mediante lecturas, videos, etc. (CDC, 2009).

### 2.3 Características

Las características principales que definen a los programas de entrenamiento a padres son su objetivo, el carácter psicoeducativo, el énfasis ecológico, la duración y el enfoque preventivo (Rey, 2006), las cuales se describen a continuación.

- a) Su objetivo. Busca fundamentalmente que la madre, padre u otros responsables legales del niño sean entrenados para tratar los problemas de comportamiento que los niños presentan. De la misma forma, pretende que aprendan los principios que rigen el comportamiento y el aprendizaje, de manera que comprendan mejor la conducta de su hijo y, en consecuencia, implementen las estrategias y técnicas más adecuadas al intervenir. En la actualidad, también se involucran otros componentes como la capacitación sobre desarrollo infantil, el entrenamiento en manejo del estrés y control de la ira, el entrenamiento en solución de problemas y en habilidades sociales y comunicativas.
- b) *Carácter psicoeducativo*. El entrenamiento a padres posee carácter psicoeducativo no sólo porque permite a sus participantes comprender el origen de las dificultades de comportamiento de sus hijos, sino porque brinda los conocimientos y las habilidades necesarias para afrontar dichas dificultades. Estas habilidades además de referirse a la crianza de los hijos, también involucran otras esferas de la vida. La enseñanza de éstas se da por medio de la metodología por etapas conocida como aprendizaje estructurado, en la que se siguen, en esencia, los pasos delineados originalmente por Goldstein (1973, en Rey 2006). Éstos son: instrucción didáctica de la habilidad; modelamiento de la misma; juegos de roles para poner en práctica la habilidad; retroalimentación; y asignación de ejercicios para realizar en casa.
- c) *Énfasis ecológico*. Pretende que al capacitar a los padres o cuidadores, ellos aprendan los principios, técnicas y estrategias en el consultorio o sitio de terapia, y

los apliquen en el ambiente del hogar, de manera que puedan actuar directamente en el entorno donde, por lo general, se originan los problemas. Por ende, su costo-beneficio es mayor en relación con la psicoterapia infantil tradicional, pues los costos del tratamiento disminuyen considerablemente y ambos padres se fortalecen en su labor.

- d) *Duración.* La duración depende de los componentes que sean incorporados y de la población a la que se dirijan. Por lo común, se desarrollan por medio de sesiones semanales de dos horas en promedio, a lo largo de uno o dos meses.
- e) *Enfoque preventivo.* Este enfoque puede utilizarse también como una forma de prevención secundaria de problemas de comportamiento infantil, sobre todo cuando se implementa con padres de niños pequeños. Así, pueden prevenirse los déficits en habilidades de crianza, maltrato infantil, problemas de conducta infantil y, a la vez, la conducta antisocial en la adolescencia.

Otras características sobresalientes son la modalidad de aplicación (grupal o individual), cantidad de participantes, lugar y horario (Espinoza, 2009).

A la hora de hacer el entrenamiento se puede elegir el formato grupal o individual. Aunque el formato grupal cuenta con más ventajas sobre el individual, tal como el apoyo social y emocional que puede proporcionar el grupo; compartir situaciones, problemas y dudas similares; más modelos de aprendizaje; diferentes perspectivas y puntos de vista sobre cuestiones parecidas, entre otras. Además, el formato grupal promueve menor estigmatización; provee un contexto adecuado para la práctica de habilidades que implican la interacción social; brinda a los padres la oportunidad de debatir y compartir experiencias con otras personas en su misma situación bajo la supervisión de un profesional, algo impensable en la intervención individual; y es el más apropiado en relación al costo-beneficio (Robles y Romero, 2011).

En cuanto al número de padres que participan en el entrenamiento, se ha recomendado que los grupos no excedan los 10 o 12 participantes. Es importante tener en cuenta que el lugar de aplicación sea accesible y bien comunicado.

Respecto al horario debe ser flexible considerando las jornadas de trabajo de los padres.

### 2.4 Componentes

Los programas de entrenamiento poseen determinados elementos. El primero de ellos alude al contenido y el segundo a la estructura mediante la cual se conduce el entrenamiento (CDC, 2009).

En relación al contenido, son diversos, ya que depende de cuál sean los objetivos específicos del entrenamiento. En este sentido Rey (2006) señala que se ha identificado que los programas se implementan en relación a dos ejes centrales. Por un lado está el eje de la capacitación en crianza propiamente dicha. A través de éste, las madres y los padres adquieren conocimientos y aprenden habilidades para entender y afrontar el comportamiento problemático de sus hijos. Asimismo, reciben conocimientos tanto para entender los cambios que ocurren en sus hijos a lo largo del desarrollo, como para reconocer el efecto de sus patrones de crianza sobre los niños.

El otro eje se relaciona directamente con el padre o madre que recibe el entrenamiento, ya que busca su fortalecimiento personal y con ello, mejorar su desempeño en todas sus esferas de actuación, incluyendo la paternidad. Para ello, se le brindan habilidades que le permitirán afrontar adecuadamente las exigencias de la vida cotidiana, tal como habilidades de solución de problemas, para el manejo del estrés y el control de la ira y habilidades sociales.

En cuanto a la estructura bajo la que se conduce el entrenamiento, se ha identificado que la mayoría de los programas incluyen apoyo mediante manuales, modelamiento, tareas en casa, ensayos, role-playing, ejercicios, instrucciones sin la presencia del niño y servicios adicionales como apoyo social y terapéutico (CDC, 2009).

### 2.5 Tipos

Robles y Romero (2011) señalan que se distinguen dos grandes orientaciones teóricas en programas de entrenamiento a padres: la aproximación conductual y la aproximación democrática o basada en las relaciones interpersonales.

La aproximación conductual se edifica a partir de las contribuciones de los estudios de Constance Hanf y Patterson y Gullion (Robles y Romero, 2011). En los programas

desarrollados bajo esta orientación los padres son instruidos en los fundamentos teóricos de la modificación de conducta, y son provistos de estrategias basadas en los principios del aprendizaje social.

Por otra parte, la aproximación democrática o basada en las relaciones interpersonales se apoya principalmente en teorías humanistas y Adlerianas, y basa su intervención primordialmente en la comunicación familiar y en los procesos de interacción ocurridos entre los miembros de la familia. Este abordaje teórico, también se nutre de ideas y ejemplos de otras fuentes teóricas, como las teorías psicodinámica y de sistemas familiares. De éstas, ha tomado importantes referencias para el desarrollo de sus programas, como el papel de las interacciones ocurridas dentro de la familia y el rol de las variables extrafamiliares y cognitivas en el mantenimiento de los problemas de conducta (Smith, 1996, en Robles y Romero, 2011).

De acuerdo con Lundahl, Risser y Lovejoy (2006) y Robles y Romero (2011), los programas conductuales poseen mayor rigor científico y confiabilidad, ya que han sido examinados en poblaciones clínicas. Asimismo, la mayoría de las revisiones realizadas en torno a los programas de entrenamiento conductual han demostrado su eficacia en el tratamiento de los problemas de conducta externalizada infantil (Maughan et al., 2005, en Robles y Romero, 2011). No obstante, se ha sugerido que la efectividad de los programas de corte conductual sería beneficiada si se incorporaran más contenidos enfocados a la mejora de las habilidades de comunicación, empatía y solución de los conflictos interpersonales, pues de este modo, se podría incrementar la calidad del funcionamiento familiar y de la interacción entre padres e hijos (Lundhal et al., 2006).

### **2.6 Estructura del entrenamiento**

Los programas tienen un formato a seguir durante las sesiones del entrenamiento. Espinoza (2009) sugiere el siguiente.

- a) Fase educativa o de transmisión de información sobre el tema, concepto y/o aspectos a trabajar. Esto lo puede hacer directamente el profesional apoyado de material escrito y/o visual. La información y el modo de transmitirla ha de ser

adaptada a las características de los padres. Es importante contrastar y discutir con los padres la información que se les proporciona y la que ellos poseen.

En esta fase, la información que se les transmite puede estar encaminada a concientizar a los padres sobre sus propias competencias y habilidades en la tarea educativa como padres; el estilo o pautas educativas que emplean con su hijo; la manera en que habitualmente hacen frente a situaciones de estrés o dificultad, de cómo suelen manejar y utilizar sus emociones, y de cómo esto repercute en su estado emocional y en la interacción con su hijo.

- b) Fase de entrenamiento de habilidades y destrezas en condiciones simuladas y simplificadas. Aquí se incluye un modelado y aprendizaje por observación de cómo se aplican las habilidades o técnicas que se les están enseñando. Se ensaya tantas veces como sea necesario, a la par que se proporciona retroalimentación y refuerzo concreto y específico.
- c) Fase de aplicación en el ambiente natural. Se le proporciona a los padres, además de un resumen de los contenidos abordados, una serie de tareas para realizar en casa, con lo que se pretende aplicar en el ambiente natural lo aprendido. El objetivo consiste en que consoliden y generalicen lo que van aprendiendo.

### **2.7 Ventajas**

La implementación de los programas de entrenamiento ofrece varias ventajas. Rey (2006) señala las siguientes:

- Contribuye al fortalecimiento de la labor de crianza de ambos padres, de manera que puedan afrontar exitosamente los retos que les demandan sus hijos, por ende, se previene la aparición de nuevos problemas de comportamiento;
- utiliza técnicas de tratamiento que han recibido un amplio respaldo empírico;
- puede implementarse de manera grupal;
- posee impacto ecológico, ya que el tratamiento de los problemas de comportamiento infantil ocurren en el ambiente natural y por parte de las personas que están a cargo de los niños.



En esta última ventaja, Espinoza (2009) agrega que además de intervenir en el ambiente donde se manifiestan y posiblemente se han generado los problemas, se facilita el mantenimiento de cada logro alcanzado, ya que la intervención la realizan aquellas personas que tienen mayor control sobre la conducta del niño.

Otras ventajas que ofrecen los programas de entrenamiento acorde a Robles y Romero (2011) son:

- la promoción de cambios positivos no sólo en la conducta del niño, sino también de los padres,
- mejora de la comunicación entre padres e hijos,
- incremento de las habilidades parentales y reducción de los problemas de conducta,
- mejora en problemas de los padres como depresión materna y estrés parental,
- reducción en la conducta hostil de los padres y en el uso del castigo físico,
- mayor número de respuestas contingentes hacia la conducta inapropiada y un incremento de las expresiones de afecto hacia el niño, etc.

Asimismo, estos programas han mostrado ser superiores a otras formas de intervención familiar, como los programas a domicilio, escuelas para padres de niños preescolares, los programas sociales y los programas basados en la terapia multisistémica (Farrington y Welsh, 2003, en Robles y Romero, 2011).

En síntesis, con la implementación de los programas de entrenamiento se han obtenido múltiples ventajas en el manejo de la conducta problema infantil. Dado que la tendencia actual apunta a la identificación de determinantes que promueven los cambios, se convierte en una necesidad identificar asimismo, aquellas dificultades que intervienen en los cambios positivos o avances de las personas tratadas. Algunas de las dificultades que influyen en la efectividad de los programas son las siguientes.

### **2.8 Dificultades**

Al momento de implementar los programas de entrenamiento, se han encontrado algunas dificultades. Las que se presentan con frecuencia son la inasistencia o asistencia asistemática; alto porcentaje de abandono; olvido a realizar las tareas programadas en casa; altos costos económicos y escasez de personal o de tiempo; diferencias culturales entre los

participantes, etc. Cabe señalar que, éstas se presentan con mayor frecuencia en los programas preventivos, a diferencia de los enfocados en el abordaje de una problemática, pues resulta más difícil la movilización e implicación de los padres (Orrell-Valente, Valente y Laird, 1999, en Espinoza, 2009).

Las desventajas económicas, los conflictos entre la pareja, los problemas conyugales, los padres con síntomas depresivos, el aislamiento de los padres, las madres solteras y falta de apoyo social influyen en la participación de los padres en el entrenamiento, en la magnitud del cambio terapéutico, en el mantenimiento de los cambios a lo largo del tiempo y en la satisfacción del con el programa de intervención elegido (Marinho y Ferreira, 2000).

Por otra parte, la edad del niño, la severidad de los síntomas mostrados al inicio de la intervención y el nivel de estudios y sociocultural de los padres, se encuentran entre aquellas variables señaladas por su influencia consistente en los resultados y/o abandono de la intervención (Robles y Romero, 2011). No obstante, se han propuesto algunas pautas para disminuir estas dificultades (Espinoza, 2009).

- Dejar en claro desde el comienzo los objetivos del programa. Tanto lo que se pretende lograr, como lo que no se debe esperar; lo que se espera de los padres, como lo que no deben hacer.
- Establecer y describir con claridad los parámetros del programa en lo que se refiere al número y la duración de sesiones, las fases del entrenamiento, las tareas en casa, etc.
- Fomentar un papel activo por parte de los padres desde el inicio del entrenamiento, haciéndoles partícipes en la selección de algunos contenidos de las sesiones, en el diseño de las tareas en casa e incluso en la metodología a utilizar.
- La actitud del profesional debe ser abierta y flexible, no mostrarse experto, sino como colaborador y guía. Así, más que proporcionar soluciones y respuestas “correctas” de actuación, se fomente en ellos la búsqueda e identificación de las mismas en el caso concreto y particular.
- Programar el entrenamiento acorde al grado de dificultad de las actividades.
- Evaluar continuamente las tareas que realizan en casa. Hay que explorar las dificultades que experimentaron durante su ejecución, hacer retroalimentación sobre

cómo lo hizo, identificar los logros y avance que les proporcione un refuerzo. Es importante que previamente se hayan analizado la existencia de posibles obstáculos y dificultades para la implementación de la tarea y buscar alternativas de cómo llevarlas a cabo nuevamente.

- Se recomienda establecer contacto con los padres, para que ellos puedan preguntar dudas en los días que no hay entrenamiento. Asimismo, el profesional podría acercarse a ellos y preguntarles cómo lo van haciendo, etc.
- El profesional ha de tener habilidades de manejo de grupo y facilitación de la participación de todos los miembros. También cordialidad, simpatía, calidez y empatía.

Es importante rescatar que hay métodos a partir de los cuales se pueden identificar cuáles son las dificultades que se presentan en los programas o cuáles son los beneficios observados. Uno de ellos se refiere a la validación social.

### **2.9 Evaluación de la eficacia**

Para conocer la eficacia de los programas, se han hecho revisiones de distintos programas de entrenamiento. A partir de ello, se analizan los componentes, estrategias empleadas y enfoque teórico a partir del cual se apoya. Asimismo, se comparan los tamaños del efecto empleando diversas estrategias y análisis estadísticos (Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008). Por otra parte, se emplea el método de validación social, el cual ofrece resultados sobre la aceptación de los procedimientos y el efecto de la intervención en la conducta a través de las personas que reciben el entrenamiento (Francisco & Butterfoss, 2007).

La validación social pretende involucrar a los participantes del entrenamiento en todas las fases del mismo. Se espera que los objetivos específicos y métodos utilizados para conseguirlos sean apropiados para la comunidad que los recibe y los resultados sean evaluados por ellos mismos. Por ende, se obtiene retroalimentación de los participantes y el nivel de aceptación del programa.

El procedimiento de validación social puede aplicarse en tres momentos, desde la elaboración de los objetivos, el procedimiento o implementación del programa y en el efecto del mismo (Foster & Mash, 1999; Francisco & Butterfoss, 2007).

Es importante conocer si los participantes observan cambios tras la aplicación, cómo los evalúan y en qué áreas percibieron el cambio. En esta medida se obtienen datos complementarios a los obtenidos a través de las mediciones realizadas por los especialistas (Kaminski et al., 2008).

Cabe señalar que a través de la evaluación de la eficacia de los programas se pueden encontrar aquellos componentes que facilitan la consecución de objetivos para determinadas poblaciones. Asimismo, la relevancia social de los objetivos, adecuación de los procedimientos e importancia de los resultados para quienes reciben la intervención (Frey, Lee, Browne-Ferrigno & Korfhange, 2010).

Como se ha mencionado, los programas de entrenamiento a padres son una forma de intervención que, desde sus orígenes, ha sido efectiva para el manejo de problemas de comportamiento infantil. Por ello, conviene que sigan elaborándose programas con diferentes estrategias y con distintos enfoques que tengan respaldo empírico (Rey, 2006). En este sentido, uno de los enfoques que se ha caracterizado por la efectividad en el tratamiento de diferentes problemas es el modelo de Solución de Problemas Sociales de D'Zurilla y Nezu (2007). En el siguiente capítulo se describen los fundamentos teóricos.

# Capítulo III

Enfoque de solución de problemas  
sociales

**L**as habilidades son la disposición que muestra un individuo para realizar determinadas tareas o resolver problemas en actividades de áreas específicas. Para ello, se requiere una adecuada percepción de los estímulos externos y una respuesta activa que culmine con una actuación eficaz (Jiménez, 2005).

En el manejo del comportamiento agresivo infantil los padres requieren, además de información y técnicas, el desarrollo ciertas habilidades que incrementen la probabilidad de realizar un manejo adecuado de tales conductas, al mismo tiempo que se reducen las consecuencias negativas y se incrementa el bienestar en la familia. Aunque ha sido limitada la investigación relativa a las habilidades que los padres requieren para el manejo de la conducta agresiva infantil, Jaffee y D´Zurilla (2003) han señalado que los padres con mejores habilidades en solución de problemas sociales tratarán con mayor eficacia los problemas de conducta externalizada infantil, así también, los ayudarán a resolver sus problemas y tomar decisiones con mayor eficacia dentro del hogar, y en consecuencia se prevendrán los problemas de conducta en la adolescencia.

En este sentido, el enfoque de solución de problemas propuesto por D´Zurilla y colaboradores asume que mediante el entrenamiento se incrementa la probabilidad de que las personas desarrollen sus habilidades para manejar los problemas que experimentan en la vida cotidiana (Nezu y Nezu, 1993; Nezu & D´Zurilla, 2005; D´Zurilla & Nezu, 2007, 2010).

El entrenamiento en solución de problemas sociales es la parte aplicada del modelo de solución de problemas, el cual se focaliza en el desarrollo de habilidades para la resolución efectiva de problemas o situaciones problema (D´Zurilla & Nezu, 2010). Asimismo, el entrenamiento en solución de problemas sociales puede considerarse como una de las muchas posibles técnicas de modificación de la conducta (D´Zurilla & Goldfried, 1971). A continuación se describen elementos fundamentales del modelo.

### **3.1 Antecedentes**

El enfoque de solución de problemas sociales se desarrolló a finales de 1960 y principios de 1970. Originalmente, por Thomas D´Zurilla y Marvin Goldfried en 1971, aunque ampliado

y refinado por Thomas D´Zurilla, Arthur Nezu y Albert Maydeu-Olivares (D´Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004; D´Zurilla & Nezu, 2007, 2010).

Este enfoque, surge por dos razones fundamentales (D´Zurilla & Nezu, 2007). La primera alude a la predominancia del modelo médico y del trastorno en la psicopatología y la segunda, a la irrelevancia de la investigación sobre solución de problemas humanos en la psicología experimental, misma que facilitara la comprensión y mejora de la solución de problemas tal como suceden en el mundo real.

En la primera razón, D´Zurilla y Nezu (2007) señalan que el modelo médico define psicopatología en términos de la presencia de respuestas (cognitivas, conductuales y emocionales) desviadas o desadaptadas, en las cuales se presume la existencia de signos y síntomas que subyacen en los conflictos intrapsíquicos. En este sentido, la normalidad es vista como la carencia de anormalidad. Así, las intervenciones se abordaban desde la Psicodinámica, sin embargo no en todos los casos lograban desaparecer los síntomas.

Este punto es relevante, ya que a partir de la consideración de una perspectiva alternativa al modelo médico, surge una nueva forma de definir qué es un problema, denotando así, que éste no sólo es una condición de la persona, sino una interacción entre ella y su ambiente (D´Zurilla & Goldfried, 1971; D´Zurilla & Nezu, 2007, 2010). Además, que los problemas se presentan en la vida cotidiana, los cuales van desde un dilema (qué corbata usar, dónde coloqué las llaves, etc.) hasta cómo proceder en circunstancias cruciales (manejo de situaciones financieras, conflictos interpersonales, etc.) (Nezu, Nezu & D´Zurilla, 2007), pero que requieren de un afrontamiento. D´Zurilla y Goldfried (1971) asumían que la atención a estos problemas con los que los individuos se enfrentan diariamente es fundamental, pues de no ocurrir de ese modo, constituye una condición suficiente para desordenes emocionales o conductuales que requerirán atención psicológica.

Para la segunda razón, D´Zurilla y Nezu (2007) manifiestan que la investigación sobre resolución de problemas humanos se había centrado en problemas de inteligencia tales como problemas con recipientes de agua, rompecabezas, problemas mecánicos o matemáticos y tareas de formación de conceptos. Además, las teorías de solución de problemas humanos se enfocaban sobre modelos descriptivos, a los cuales les interesaba la cuestión de cómo los individuos resuelven típicamente sus problemas. Sin embargo, el modelo de solución de problemas para la intervención clínica requería de un modelo

prescriptivo, a través del cual se les especificara a los individuos cómo deberían resolverlos en determinado orden para maximizar la efectividad.

Es este sentido, puede notarse que hasta ese momento, los estudios sobre solución de problemas aún no consideraban a este enfoque como una posible aplicación en la modificación de la conducta (D'Zurilla & Goldfried, 1971; D'Zurilla, 1984). Asimismo, no se había implementado como un modelo prescriptivo, con lo cual incrementaría la efectividad, traducida en competencia social.

En congruencia con lo anterior, hay cuatro líneas en el desarrollo histórico que dieron forma a este enfoque: a) el creciente interés de la naturaleza y enseñanza de la creatividad; b) el incremento del enfoque positivo para la intervención clínica; c) reconocimiento de la importancia del proceso cognitivo y el autocontrol en la terapia de la conducta; y d) el desarrollo del modelo de estrés de Richard Lazarus, el cual identifica la evaluación negativa y déficit de afrontamiento como los principales causantes del estrés y los trastornos relacionados (D'Zurilla & Nezu, 2007).

El modelo de solución de problemas desarrollado por D'Zurilla y Goldfried en 1971 surgió como parte de un proyecto de investigación. Mediante este proyecto pretendían desarrollar un método conductual para evaluar la competencia social, aunque tuvo mayor alcance.

Este modelo asumía que el resultado de solución de problemas en la vida cotidiana está determinado por dos procesos fundamentales y parcialmente independientes. Éstos son la orientación hacia el problema y las habilidades de solución de problemas. La postura de que ambos procesos sean independientes es explicada por la correlación encontrada en las escalas que componen el inventario desarrollado en 1990 por D'Zurilla y Nezu (D'Zurilla & Nezu, 2007): el *Social Problem-Solving Inventory (SPSI)* integrado por las escalas *Problem Orientation Scale (POS)* y *Problem Solving Skills Scale (PSSS)*, cuyos ítems fueron elaborados considerando las características constructivas y disfuncionales del proceso de solución de problemas. Todos los ítems de la *Problem Orientation Scale (POS)* tuvieron una correlación relativamente alta entre ellos mismos, y relativamente baja cuando se correlacionaron con los ítems de la *Problem Solving Skills Scale (PSSS)*.

Hasta ese momento, la investigación teórica y aplicada involucraba a las dos componentes principales, es decir, la orientación hacia el problema y las habilidades de



solución de problemas. Años después, Maydeu-Olivares y D´Zurilla (Maydeu-Olivares & D´Zurilla, 1996; D´Zurilla & Nezu, 2007) condujeron un estudio exploratorio y análisis factorial sobre el *Social Problem-Solving Inventory (SPSI)*, donde se encontró moderado apoyo para el modelo original de dos componentes, puesto que los análisis enfatizaban cinco factores. Los cinco factores surgieron de una reorganización de ambos componentes. Estos son la orientación hacia el problema (positiva y negativa) y los estilos de solución de problemas (impulsivo, evasivo y racional). La orientación positiva hacia el problema y el estilo racional son vistos como una dimensión constructiva o facilitadora, mientras la orientación negativa hacia el problema y los estilos impulsivo y evasivo constituyen la dimensión disfuncional o de inhibición.

Actualmente, el modelo de solución de problemas está integrado por los cinco factores ya mencionados, el cual se asume en esta investigación. Cada componente se describe en el presente capítulo.

### **3.2 Conceptos fundamentales**

En el enfoque de solución de problemas sociales, existen tres conceptos. Acorde con D´Zurilla y Nezu (2007) la definición de éstos, está basada en la discusión previa de Davis (1966, 1973), D´Zurilla y Goldfried (1971), D´Zurilla y Nezu (1982, 1999) y Skinner (1983). Estos conceptos son los siguientes:

- *Solución de problemas*: es definido como el proceso cognitivo-conductual autodirigido mediante el cual una persona intenta identificar o descubrir soluciones efectivas o adaptativas para un problema específico que ocurre en la vida diaria. Este proceso tiene dos funciones fundamentalmente. Por un lado hace que estén disponibles una gran variedad de soluciones potencialmente efectivas y por el otro, incrementa la probabilidad de que la persona seleccione la solución más efectiva. Este proceso es concebido como una actividad consciente, racional, que implica esfuerzo y dirigida hacia un propósito. Este proceso también es considerado como un proceso de aprendizaje, como una estrategia de afrontamiento y un método de autocontrol. Es considerado como un proceso de aprendizaje puesto que da como resultado un cambio en las capacidades de las persona; como una estrategia de

afrontamiento, ya que incrementa que los resultados sean adaptativos para la persona; y como un método de autocontrol, por el mantenimiento y la generalización de los resultados obtenidos.

- *Problema*: hace referencia a cualquier situación en la vida cotidiana que demande una respuesta para el funcionamiento adaptativo de la persona, y que no ha habido una respuesta efectiva debido a la presencia de uno o más obstáculos. Estos obstáculos pueden provenir del ambiente o de la misma persona. Asimismo, pueden implicar novedad, incertidumbre, ambigüedad, demandas conflictivas, déficit en el desarrollo de habilidades o carencia de recursos. Cabe destacar, que los problemas no son una característica de la persona ni del ambiente, sino una interacción entre ambos caracterizada por una percepción de desequilibrio o discrepancia entre las demandas del ambiente y la disponibilidad de la respuesta de afrontamiento por parte de la persona.
- *Solución*: es una respuesta de afrontamiento hacia una situación específica o un modelo de respuesta (cognitivo y/o conductual), producto del proceso de solución de problemas. Se habla también de las soluciones eficaces, las cuales no sólo logran los objetivos deseados por las personas, sino que maximizan otras consecuencias positivas y minimizan otras consecuencias negativas. Puede notarse que la calidad o efectividad de una solución particular puede variar acorde a los diferentes individuos o diferentes ambientes, dependiendo de las normas, valores u objetivos de cada persona o respuestas de afrontamiento.

Además de estos conceptos, D'Zurilla y Nezu (2007) han enfatizado la diferencia entre *solución de problemas e implementación de la solución*. El primero alude al proceso de hallar alternativas específicas a un problema, mientras el segundo se refiere al proceso de poner en práctica las alternativas en la situación conflictiva. Las habilidades de solución de problemas son generales, es decir, por muy diferente que sea el problema, estas habilidades son las mismas. No así, las habilidades de implementación de la solución, pues son específicas para cada problema y situación. Por tanto, estos dos procesos no están interrelacionados. Algunos individuos pueden tener muy buenas habilidades para solucionar problemas, pero no para ponerlas en práctica, y viceversa. Sin embargo, siempre

deberán ir acompañadas, ya que la deficiencia en alguna, puede disminuir la eficiencia en el proceso.

### 3.3 Variables del proceso

En el proceso de solución de problemas sociales están involucradas tres variables, las cuales están descritas en tres niveles (D´Zurilla & Nezu, 2007, 2010). Cada una de ellas tiene efectos diferentes durante el proceso. El primer nivel es el metacognitivo. Aquí se encuentra un conjunto de respuestas de orientación las cuales tienen una función motivacional. El segundo nivel está constituido por el conjunto de habilidades de solución de problemas necesarias para el óptimo desarrollo. Finalmente, en el tercer nivel yacen las capacidades cognitivas básicas, mismas que influyen en el aprendizaje y la implementación de habilidades.

- a) *Respuestas de orientación.* Son las respuestas cognitivo-emocionales inmediatas que emite la persona cuando se enfrenta ante un problema. Éstas incluyen un mecanismo atencional para reconocer o ignorar los problemas y un conjunto de esquemas cognitivo-emocionales (como las creencias o evaluaciones) que representan cómo piensa y siente habitualmente un individuo en relación a los problemas cotidianos y si es capaz o no de resolverlos. Estas respuestas pueden producir efectos positivos y negativos cuando existe un problema, como facilitar el óptimo desarrollo del proceso o tendencias a abandonarlo. Cabe mencionar que estas respuestas se basan primordialmente en la historia que cada individuo tiene en los distintos procesos de solución de problemas que ha llevado a cabo. Asimismo, desempeñan el papel de factor motivacional.
- b) *Habilidades de solución de problemas.* Estas habilidades son conceptualizadas como un conjunto de tareas dirigidas a un objetivo específico, las cuales se desarrollan en orden para resolver un problema exitosamente. Cada una de estas tareas tiene un propósito y función única dentro del proceso. Comprende la habilidad para definir y formular el problema, generar alternativas para la solución, tomar decisiones, implementar la alternativa elegida y evaluación de resultados obtenidos.

c) *Capacidades cognitivas básicas*. Abarca todas aquellas capacidades específicas que subyacen y afectan al aprendizaje y el avance de las habilidades de solución de problemas. D'Zurilla y Nezu (2007) señalan que aún no se identifica cuáles son las capacidades cognitivas que propician mayor efectividad en el proceso de solución del problema, sin embargo se apoyan en las descritas por Spivack y sus colaboradores (1976, en D'Zurilla & Nezu, 2007). Estas capacidades son el pensamiento causal (capacidad para entender que lo que piensa, actúa y siente es una respuesta a eventos previos ocurridos en su ambiente), pensamiento consecuencial (capacidad para anticiparse a los efectos de la conducta en sí mismo y en otros), pensamiento medio-fin (capacidad para poner objetivos y conceptualizar medios para alcanzarlos), pensamiento alternativo (capacidad para producir soluciones alternativas a un problema) y pensamiento de perspectiva (capacidad para percibir un problema como si estuviera en el lugar de otra persona).

A partir de los conceptos fundamentales y de las variables precedentes, D'Zurilla y Nezu (2007, 2010) han integrado, ampliado y refinado el modelo de solución de problemas sociales, organizándolo en cinco factores. Éstos se describen a continuación.

### **3.4 Modelo de cinco factores**

En el modelo de cinco factores, D'Zurilla y Nezu (2007, 2010) han categorizado la forma en que las personas reaccionan cuando se les presenta un problema y cómo estas reacciones influyen al momento en que la persona actúa para resolverlo. Estos factores, corresponden a dos categorías: la orientación hacia el problema y los estilos de solución, y son definidos por estos autores como aparece a continuación.

#### *a) Orientación hacia el problema*

La orientación hacia el problema ha sido descrita como un conjunto generalizado de variables de orientación que comienzan con el reconocimiento del problema. También incluye la atribución y valoración del problema, percepción de autocontrol y atribución del tiempo/esfuerzo.

- Orientación positiva hacia el problema. Es un conjunto cognitivo constructivo que involucra la disposición general para valorar un problema como un *desafío* (oportunidad para beneficiarse o ganar); creer que los problemas se resuelven (optimismo); creer en la propia capacidad para resolver los problemas exitosamente (autoeficacia); creer que la solución de un problema toma tiempo y esfuerzo; confiar en uno mismo para la solución del problema con prontitud más que ignorarlo.
- Orientación negativa hacia el problema. Es un conjunto cognitivo-emocional disfuncional que involucra la tendencia general para ver un problema como una amenaza significativa para el bienestar (psicológico, social o económico); dudar de la capacidad personal para resolver los problemas exitosamente; alterarse o frustrarse con facilidad cuando confronta los problemas (baja tolerancia a la frustración).

#### *b) Estilos de solución de problemas*

El estilo de solución de problemas se refiere al proceso mediante el cual una persona intenta encontrar una solución a un problema.

- Estilo racional. Es un estilo de solución de problemas constructivo. Es definido como una aplicación racional, deliberada y sistemática de las principales habilidades de solución de problemas. Estas habilidades han sido descritas como tareas enfocadas a metas, las cuales tienen una función única y específica dentro del proceso. Éstas son: formulación y definición del problema, generación de alternativas de solución, toma de decisiones e implementación de la solución y verificación. En definición y formulación del problema, se intenta clarificar y entender el problema mediante la obtención de tantos datos concretos y específicos como sea posible; identificar demandas y obstáculos, e implantarse metas reales. En generación de alternativas de solución, la persona se enfoca en la meta e intenta identificar tantas soluciones como le sea posible, incluyendo variedad de estrategias creativas o convencionales. Para toma de decisiones, se anticipan las consecuencias de cada una de las alternativas o posibles soluciones. Asimismo, se juzgan y

comparan y posteriormente, se elige la mejor o más efectiva. Finalmente, en implementación de la solución y verificación, la persona monitorea cuidadosamente y evalúa el resultado de la solución elegida después de haberla puesto en práctica.

- Estilo impulsivo. Es una manera disfuncional para solucionar los problemas. Se caracteriza por un estilo activo al intentar aplicar estrategias y técnicas para solucionar el problema, pero este intento suele ser limitado, impulsivo, descuidado, acelerado e incompleto. Quien manifiesta este estilo, considera pocas alternativas de solución y con frecuencia, toma la primera idea que viene a su mente. Además, busca las alternativas de solución y sus consecuencias rápida, descuidada y asistemáticamente. Asimismo, monitorea los resultados descuidada e inadecuadamente.
- Estilo evasivo. Es otro estilo disfuncional. Se caracteriza por dejar las cosas para otro día, pasividad o inacción y dependencia. La persona evasiva prefiere dejar los problemas para resolverlos después, espera que éstos se resuelvan con el tiempo e intenta imputar la responsabilidad de resolverlos a otras personas.

El proceso de hallar alternativas para resolver un problema cotidiano eficazmente, suele ser muy complejo cuando predomina la orientación negativa hacia el problema o los estilos de solución disfuncionales. Cuando predomina la orientación negativa, no sólo las reacciones negativas promueven que la persona reaccione negativamente, sino que se crean más problemas, y la persona no sabe qué debe hacer primero, incluso qué está buscando (Nezu et al., 2007). Por otro lado, cuando predominan los estilos disfuncionales actúan sin obtener respuesta, o simplemente dejan de afrontar su problema.

Nezu et al (2007) y D´Zurilla y Nezu (2007) parten de la idea de que los problemas son parte de la experiencia humana, nunca terminan. Asimismo, que a través del entrenamiento a las personas, éstas pueden adquirir las habilidades necesarias para afrontar exitosamente los problemas que experimenten durante su existencia. Por ello, han desarrollado un modelo de entrenamiento, el cual se describe a continuación.

### 3.5 Entrenamiento

El entrenamiento en solución de problemas tiene por objetivos *a)* incrementar la orientación positiva hacia el problema y aplicar tareas específicas del estilo racional y *b)* disminuir la orientación negativa y los estilos disfuncionales de solución de problemas (Nezu & D'Zurilla, 2005). En este sentido, el entrenamiento comprende la orientación positiva hacia el problema, definición y formulación del problema, generación de alternativas, toma de decisiones e implementación de la solución y verificación. Acorde con estos autores, el entrenamiento en solución de problemas sociales puede ser aplicado en cualquier situación considerada como un problema. Desde sus orígenes ha sido aplicado en diversas áreas de la psicología (como la clínica o educativa) con un propósito interventivo o de investigación (D'Zurilla & Goldfried, 1971).

El entrenamiento puede ser otorgado individual o grupal, y necesariamente implica un procedimiento sistemático. D'Zurilla y Nezu (2010) señalan que para la eficacia del entrenamiento, el número de sesiones se ubica en un rango de 8 a 12, aunque aclaran que la duración puede variar acorde al problema abordado y las características de cada persona.

#### 3.5.1 Componentes

Los componentes o elementos del entrenamiento en solución de problemas sociales son: *a)* la orientación hacia el problema, *b)* definición y formulación del problema, *c)* generación de alternativas, *d)* toma de decisiones *e)* implementación de la solución y verificación de resultados. Cada elemento tiene objetivos específicos.

En la orientación hacia el problema, se pretende que la persona modifique las creencias de autoeficacia y conceptualice el problema como una situación normal y propia del desarrollo humano; que utilice sus sentimientos como señales para la identificar que existe un problema, y desarrolle la habilidad para inhibir las reacciones emocionales que lo conducen a actuar impulsiva o pasivamente. Estos objetivos pueden lograrse a través de técnicas de role-playing, reestructuración cognitiva e imágenes de señales de tráfico (STOP and THINK) (Nezu & D'Zurilla, 2005). En el caso del role-playing, la persona podría hacer una representación sobre cómo reacciona ante las situaciones problema. Con ello, logra

externalizar emociones, pensamientos y acciones. Cuando las reacciones emocionales son negativas y propician impulsividad, pueden auxiliarse de las señales de tráfico, para que la persona se detenga, piense y después actúe. Asimismo, si la persona manifiesta creencias negativas de autoeficacia en la resolución de un problema, pueden emplearse la reestructuración cognitiva (Nezu et al., 2007).

Por otra parte, en definición y formulación del problema se enfoca en que la persona comprenda la naturaleza del problema y se plantee metas razonables. En consecuencia, se busca toda la información disponible sobre la problemática, se hace una descripción con lenguaje claro, se separan los hechos de las interpretaciones que se hacen del problema, se identifican los factores que hacen de la situación un problema, y finalmente se establece una meta realista y a corto plazo (Nezu & D´Zurilla, 2005; Nezu et al., 2007).

En cuanto a generación de alternativas, se promueve la creatividad y flexibilidad del pensamiento. Esto puede lograrse mediante la técnica de lluvia de ideas, lo que incrementa la probabilidad de descubrir la solución más eficaz. Para ello, se elabora una lista con todas las alternativas que la persona genere (Nezu et al., 2007).

En toma de decisiones, se pretende que cada persona evalúe o valore el impacto positivo y negativo al implementar cada posible solución. Por ello, se conduce a la persona para que realice un análisis costo-beneficio y con ello, conocer *a)* si cada alternativa contribuye a la consecución de la meta que se establecieron; *b)* la probabilidad de que la persona pueda llevar a cabo el plan óptimamente; *c)* las consecuencias personales y sociales; y *d)* los efectos a corto o largo plazo.

Finalmente, en implementación de la solución y verificación, se trabaja con la persona para que ponga en práctica su plan de acción elaborado. Asimismo, la capacitación para que aprenda a monitorear los resultados. Si se obtienen resultados positivos, será importante aplicar reforzamiento.

Cabe mencionar, que por las características del modelo teórico, este entrenamiento debe aplicarse de manera ordenada y sistemática a fin de incrementar la efectividad y eficacia, pero no debe emplearse de manera mecánica (D´Zurilla & Nezu, 2010). Asimismo, debe apoyarse en estrategias que faciliten la consecución de estos objetivos propuestos. D´Zurilla y Nezu (2007) sugieren las siguientes.



### 3.5.2 Estrategias

Las intervenciones son implementadas a través de distintas estrategias. Entre éstas se incluyen los métodos didácticos, instrucción, modelamiento, formación, ensayos, retroalimentación y reforzamiento positivo (D´Zurilla & Nezu, 2005, 2007).

- Métodos didácticos. Involucra la impartición de información mediante métodos psicoeducativos usando instrucciones verbales y materiales escritos al mismo tiempo que utiliza el método socrático de la instrucción. Éste enfatiza preguntas y discusiones que animan a los individuos a pensar por sí mismos y formular sus propias conclusiones, deducciones y elaboraciones.
- Instrucción. Principalmente involucra incitación verbal mediante preguntas, sugerencias e instrucciones dirigidas. Por ejemplo, en el ejercicio de lluvia de ideas, el terapeuta puede incitar al participante para que comience el proceso.
- Modelamiento. Implica ejemplos verbales o escritos de solución de problemas y conducción por parte del terapeuta, usando problemas hipotéticos o reales presentados por los participantes. Puede ser llevada a cabo en vivo o a través de presentaciones gráficas o videograbadas, así como técnicas de role-playing. Es importante para que la persona conozca formas correctas e incorrectas de cómo se aplican algunos principios del proceso.
- Formación. Involucra el entrenamiento del proceso de solución de problemas en pasos progresivos, de tal manera que cada etapa sea contingente a una ejecución satisfactoria de la etapa anterior
- Ensayo. Implica ejercicios prácticos y asignación de tareas para la solución. Puede incluir ejercicios de role-playing y de imaginación y practica en situaciones de conflicto en la vida real.
- Retroalimentación. Proviene del líder del grupo y los participantes, así como del monitoreo y evaluación.
- Refuerzo positivo. Implica la alabanza y el elogio del líder (García-Campayo, Hidalgo y Orozco, 2006), aunque puede proveerse directamente por los participantes cuando ejecutan una tarea exitosamente.

Es importante destacar, que todas las estrategias precedentes promueven resultados favorables para el aprendizaje de las personas que reciben en el entrenamiento. No obstante, pueden variar en relación con los objetivos de cada programa; la modalidad individual o grupal; y características particulares de los participante como su edad, nivel educativo, problemática que manifieste y nivel de deficiencia en las habilidades para resolver un problema (D´Zurilla & Nezu, 2010).

D´Zurilla y Nezu (2007, 2010) reportan que por la naturaleza de este enfoque, se ha aplicado para el manejo de diferentes problemáticas. Entre éstas destacan con un enfoque clínico, la esquizofrenia, depresión, obesidad, diabetes, entre otras. Y con un enfoque educativo, el entrenamiento a cuidadores primarios y familia de los enfermos, personas con retraso mental y padres de niños con problemas psicológicos o de conducta. Las aplicaciones del enfoque de Solución de Problemas Sociales, como las mencionadas anteriormente, han mostrado resultados exitosos.

En los capítulos siguientes, se describe la evaluación de un programa de entrenamiento a padres basado en el entrenamiento de Solución de Problemas Sociales (D´Zurilla & Nezu, 2007). Este programa estuvo enfocado al desarrollo de habilidades en los padres de niños que manifestaran comportamiento agresivo. Por ello, las habilidades en solución de problemas se orientaron a favorecer el manejo de conducta agresiva.

# Capítulo IV

Metodología y método

### 4.1.1 Planteamiento del problema

La agresividad infantil es un problema con el que algunos padres se enfrentan cotidianamente. Si la situación en sí misma es un problema, puede empeorar cuando los padres de los niños que manifiestan comportamientos de ésta índole no saben cómo encontrar una solución efectiva. En este sentido los psicólogos educativos desempeñan un papel esencial, ya que una de sus tareas consiste en la detección del estilo en que los padres responden a dichos eventos y, a través de distintos modelos de intervención, enseñarles estrategias eficaces para afrontarlos.

En nuestro país se han hecho varios intentos por implementar programas para el manejo de conducta agresiva, ejemplos de ello han sido los programas realizados por Fajardo-Vargas y Hernández-Guzmán (2008) y Vite et al. (2008), los cuales han utilizado estrategias derivadas del modelo de modificación de la conducta. Estos programas han obtenido resultados favorables, ya que se instruye a los padres en la aplicación de estrategias y técnicas para la modificación de la conducta del niño, tanto en la disminución del comportamiento agresivo como el incremento de conductas socialmente aceptadas.

Acorde con D`Zurilla y Nezu (2007), cuando se pretende encontrar una solución efectiva a un problema, como el manejo de agresividad infantil, no sólo es importante poseer conocimiento, técnicas y estrategias para poner en marcha un plan de acción, también se requiere tener habilidades para no perder de vista cuál es el objetivo que se persigue. Muchos padres conocen que están ante un problema que requiere una solución, conocen técnicas eficaces, pero debido a la carencia de habilidades que permitan solucionar su problema, no saben cómo comenzar, qué es lo que exactamente desean, etc., lo cual trae consigo otros problemas, entre ellos perder la paciencia, motivación y adoptar una actitud impulsiva o pasiva ante el problema (D`Zurilla & Nezu, 2007; Train, 2003; Tremblay et al., 2008).

Un enfoque que ha demostrado éxito en la generación de respuestas efectivas para afrontar cualquier situación percibida como problema, ha sido el Entrenamiento en Solución de Problemas Sociales desarrollado por D`Zurilla y Nezu (2007). Por ello, es importante investigar la eficacia de un programa basado en solución de problemas orientado a desarrollar habilidades parentales para el manejo de conducta agresiva infantil.

De este modo, la formulación del problema a investigar queda expresada en la siguiente pregunta:

¿En qué medida influye un programa de entrenamiento a padres basado en solución de problemas en el desarrollo de habilidades para la manejo de la agresión infantil?

#### **4.1.2 Objetivos**

##### **General**

- Evaluar un programa de entrenamiento paterno para el manejo de la agresión en niños de edad preescolar.

##### **Particulares**

- Elaborar la Escala de Habilidades paternas para el Manejo de Agresividad Infantil (EHMAI).
- Revisar las características psicométricas (validez y confiabilidad) de la EHMAI.
- Elaborar y aplicar un cuestionario de validación social.
- Implementar un programa de entrenamiento a padres basándose en el entrenamiento en solución de problemas.

#### **4.1.3 Hipótesis**

Si se aplica un programa de entrenamiento paterno basado en solución de problemas, entonces, incrementará el puntaje de las habilidades para el manejo de agresividad infantil.

#### 4.1.4 Definición de Variables

- **Independiente:** Programa de entrenamiento paterno.

**Conceptual:** Plan de acción encaminado a capacitar a padres, madres u otros cuidadores en principios, técnicas y estrategias que les permitan entender y tratar los problemas de comportamiento de sus hijos (Rey, 2006).

**Operacional:** El programa constó de siete sesiones con una duración de dos horas cada una aproximadamente. Todas las sesiones fueron teórico-prácticas, por lo que las facilitadoras explicaron sobre la temática asignada para cada sesión y posteriormente los padres de familia participaron en actividades o dinámicas destinadas a poner en práctica lo aprendido.

- **Dependiente:** Habilidades para el manejo de la agresividad infantil.

**Conceptual:** Conjunto de conocimientos y acciones sistematizadas orientadas a resolver eficazmente un problema (D´Zurilla & Nezu, 2007). Aquí se ubican dos mecanismos generales, la orientación hacia el problema (factor motivacional) y el estilo de solución de problemas (habilidades). Del primero, se desglosa la Orientación hacia el problema positiva o negativa, mientras del segundo, el estilo impulsivo, evasivo y racional. Para fines de la investigación, se adoptó la orientación hacia el problema, y el estilo racional en el cual se ubican cuatro habilidades (aunque se tomaron sólo tres), definición del problema, generación de alternativas de solución y toma de decisiones. Estas habilidades fueron adaptadas al manejo de agresividad infantil, por ello se redefinieron del siguiente modo:

1. **Orientación hacia el problema (OP):** Son las reacciones inmediatas que manifiesta la persona cuando se le presenta un problema de agresividad en su hijo. Implica *actitudes* (tendencias a ignorar o solucionar el problema), *creencias* (ideas o pensamientos sobre tales problemas, tanto qué los determina como si son o no manejables) y *sentimientos* (estados de ánimo que experimenta la persona cuando intenta manejar o controlar el problema).

2. *Definición y formulación del problema (DF)*. Es la tendencia a buscar información y analizar todo lo relativo al problema conductual de su hijo para establecer en términos claros y precisos qué es lo que quiere o tiene que abordar.
3. *Estrategias de solución (ES)*. Se refiere al conocimiento que tiene sobre el manejo de la conducta agresiva de su hijo y las acciones que emprende para lograrlo. Involucra la habilidad para generar alternativas de solución.
4. *Toma de decisiones (TD)*. Es la elección de una técnica en función de su efectividad razonada. Implica si la persona evalúa los pros y los contras de las técnicas empleadas para manejar la conducta de su hijo.

**Operacional:** Puntuación obtenida en la EHMAI antes y después del entrenamiento. Ésta comprendió las siguientes subcategorías: Orientación hacia el problema (OP), Definición y formulación del problema (DF), Estrategias de solución (ES) y Toma de decisiones (TD).

### Método

#### **4.2. Estudio 1. Revisión de las propiedades psicométricas de la Escala de Habilidades paternas para el Manejo de Agresividad Infantil**

Dado que no se encontró un instrumento válido y confiable para evaluar la influencia del programa de entrenamiento, en colaboración con otros investigadores, se elaboró una escala tipo likert para evaluar las habilidades que tienen los padres de familia en el manejo de la conducta agresiva. Esto, constituyó el primer estudio, el cual se describe a continuación.

### 4.2.1 Participantes

En el presente estudio participaron de manera voluntaria, padres familia de la zona oriente de la Ciudad de México. La selección de éstos se hizo mediante un muestreo no probabilístico intencional (Kerlinger y Lee, 2002). Los criterios establecidos fueron que sus hijos se encontraran cursando el nivel preescolar.

De esta manera, la muestra quedó constituida por 90 padres de familia de ambos sexos (95.1% mujeres y 4.9% hombres) cuyas edades se ubicaron en  $29.1 \pm 7.2$  años. Las características de la muestra que fueron registradas son las siguientes:

Ocupación: El 69.1% se dedicaba al hogar; 18.5%, empleados en alguna actividad remunerable; 9.9%, comerciantes; 1.2%, profesionistas y 1.2% estudiantes.

Escolaridad: 18.5% estudió la primaria; 39.5%, secundaria; 29.5, preparatoria; 6.2%, carrera técnica; 8.6%, licenciatura y 1.2% sin instrucción.

Estado civil: 14.8% reportaron ser solteros, 34.6%, unión libre; 49.4%, casados y 1.2%, divorciados.

Ingreso económico: 54.3% reportaron tener un ingreso de mensual de \$1500.00 a \$3000.00; por su parte el 19.8%, de \$3001.00 a 4500.00; el 12.3%, de \$4501.00 a \$6000.00 y el 13.6%, señaló que sus ingresos mensuales superan los \$6000.00.

### 4.2.2 Instrumento

*Escala de Habilidades paternas para el Manejo de Agresividad Infantil (EHMAI)*. Escala tipo Likert con cinco opciones, va de *No es cierto* (1) a *Muy cierto* (5), que permite evaluar las habilidades de los padres en el manejo de la conducta agresiva infantil. Está integrada por 76 reactivos correspondientes a cinco subcategorías (Orientación hacia el problema (OP), Definición y formulación del problema (DF), Estrategias de solución (ES), Toma de decisiones (TD) y Ejecución de la decisión y Evaluación de resultados (EV).



### 4.2.3 Procedimiento

La construcción de la escala comenzó con la definición del constructo principal, *habilidades para el manejo de la agresividad infantil*, a partir del cual se delimitaron cinco subcategorías (Orientación hacia el problema, definición del problema, estrategias de solución, toma de decisiones y evaluación de resultados). Después, se elaboraron reactivos en forma afirmativa correspondientes a cada una de estas subcategorías. Las opciones de respuesta propuestas para esta escala fueron, *No es cierto*, *Algo cierto*, *Moderadamente cierto*, *Cierto* y *Muy cierto*. El total de reactivos propuestos para la primera versión fueron 76 (Véase apéndice A).

Después de integrar la escala, se prosiguió de la siguiente manera:

1. *Validación de las subcategorías por jueces expertos*. Se solicitó la colaboración de cuatro jueces expertos (en agresividad y metodología) con la finalidad de que a) evaluaran la correspondencia entre las subcategorías analíticas definidas y los reactivos de la escala en su primera versión, b) identificaran los reactivos que, a su juicio fuesen adecuados o no con las subcategorías, o bien, que la redacción fuese confusa e inadecuada, y c) proporcionaran comentarios y sugerencias generales. De este modo, se re-elaboraron o eliminaron algunos reactivos según las subcategorías. Se cuidó que cada reactivo fuese evaluado por los expertos.
2. *Adecuación de los reactivos*. Se ajustaron los reactivos y después de varias revisiones, quedaron al final un total de 30 agrupados en las cinco subcategorías, seis para cada una. Cabe señalar que la decisión de incluir ésta cantidad de reactivos también estuvo supeditada a la cantidad de tiempo que los padres disponen para contestar.
3. *Piloteo de la Escala*. Con el instrumento de 30 reactivos distribuidos en cinco subcategorías, se procedió a su aplicación a una muestra piloto, constituida por 30 padres de familia, esto, con la finalidad de conocer si existían dudas al leer cada reactivo, no obstante, no se reportaron.
4. *Aplicación a la muestra de estudio*. Con las modificaciones realizadas, se aplicó la Escala a la muestra descrita en la sección de participantes. Para ello, se acudió a tres centros de desarrollo. La Escala se aplicó en el patio de cada centro educativo, el

cual ya había sido acondicionado con mobiliario adecuado para responderla. Las instrucciones fueron “A continuación les proporcionaré un cuestionario el cual deberá ser contestado completamente. Como podrán darse cuenta, en la primera página aparece una sección con datos de identificación de cada uno de ustedes. En las siguientes páginas aparece una lista de frases mediante las cuales se pretende conocer su opinión sobre qué tan cierto consideran cada argumento representado por éstas. Les solicito que marquen con una “X” cada cuadro según su punto de vista. Contesten todas las preguntas y marquen cada frase. Si tienen alguna duda, levanten su brazo y se les atenderá. La información que proporcionen es confidencial. No hay respuestas correctas ni incorrectas, tampoco hay límite de tiempo.

Las instrucciones están escritas al final de la primera página si quieren leerlas nuevamente. Conforme vayan terminando se levantan y me entregan el cuestionario. Adelante, pueden comenzar”.

El tiempo de aplicación aproximado fue de 40 minutos.

### **4.3 Estudio 2. Entrenamiento en habilidades para el manejo de conducta agresividad infantil**

#### **4.3.1 Participantes**

Para la elección de los participantes se hizo un muestreo no probabilístico intencional (Kerlinger y Lee, 2002). Para ello, se acudió a dos centros de educación preescolar a invitar a los padres de niños o niñas de esas instituciones a través de las directoras. De este modo, ellas organizaron a las profesoras para que éstas seleccionaran e invitaran a las madres de los niños que, acorde a su consideración manifestaban problemas de comportamiento. A las madres invitadas se les informó que sería impartido un taller en la Institución. Inicialmente, se contó con la participación de 30 padres de familia (hombres y mujeres), no obstante, algunos no participaron en la evaluación inicial o final, de tal modo que no se incluyeron en el estudio.

Fue así, como de los posibles 30 candidatos, la muestra quedó integrada por 17 madres de familia, cuyas edades se ubicaban en un rango de 21 a 39 años ( $m=28.35$ ). En cuanto a nivel de escolaridad, 11.8% estudiaron la primaria; 41.2%, secundaria; 23.5%, preparatoria; 17.6%, carrera técnica y 5.9%, licenciatura. Por lo que respecta a estado civil, se encontró que el 17.3% eran madres solteras; 29.4%, unión libre y 52.9%, casadas. El 74.5% reportó ser ama de casa y 35.5% empleada en alguna actividad que no le complicaba asistir a las sesiones del taller.

En cuanto al número de hijos, el 41% tiene un hijo, el 47% tiene dos, el 6% tiene tres y 6% también tiene cuatro hijos. Asimismo, el 70.5% reporta que el niño por el cual reporta algún problema es el primer hijo, el 23.5% que es el segundo, mientras el 6% que es el tercero.

Todas las participantes habitaban en la zona oriente de la Cd. de México y sus ingresos económicos, según reportaron oscilan entre \$3,000.00 y \$4,500.00 mensuales.

#### **4.3.2 Instrumentos**

1. *Escala de Habilidades paternas para el Manejo de Agresividad Infantil (EHMAI)* (Flores, Sánchez y Villegas, 2012). Corresponde a la escala elaborada en el estudio

1, descrito previamente. Es una escala tipo Likert con cinco opciones, va de *No es cierto* (1) a *Muy cierto* (5). Permite evaluar las habilidades de los padres en el manejo de la conducta agresiva infantil. Está integrada por 18 reactivos correspondientes a cuatro subcategorías: Orientación hacia el problema, OP (6 reactivos); Definición y formulación del problema, DF (3 reactivos); Estrategias de solución, ES (3 reactivos); y Toma de decisiones, TD (6 reactivos). Cuenta con una fiabilidad de .758 (Véase apéndice B).

2. *Cuestionario de Validación Social (CVS)*: Se elaboró un cuestionario que permite indagar la utilidad y efectividad del programa percibida por los participantes. Este cuestionario está integrado 31 preguntas de opción múltiple (cinco opciones de 1 a 5; va de *Total desacuerdo* a *Total acuerdo*) distribuidas en dos secciones: estructura y contenido. La primera con 13 preguntas y la segunda con 18.

La sección de estructura contempla seis elementos: número de sesiones (2 reactivos); apoyo de facilitadores (5 reactivos); forma de trabajo (3 reactivos); dinámicas y ejercicios (6 reactivos); horario (1 reactivo); y lugar (1 reactivo). En cuanto a contenido, cuenta con cinco elementos: utilidad de las estrategias aprendidas (2 reactivos); facilidad para poner en práctica lo aprendido (3 reactivos); ampliación del conocimiento (3 reactivos); mejora de habilidades (1 reactivo); y qué tan relevante fueron los temas (4 reactivos). Asimismo, cuenta con ocho preguntas abiertas que contribuyen a precisar las secciones precedentes (Véase apéndice C).

### 4.3.3 Diseño

Se utilizó un diseño de un grupo con pre-test – post-test ( $G_1 \ O_1 \ X \ O_2$ ) (Kerlinger y Lee, 2002).

G= Grupo

O= Medición

X= Tratamiento

#### 4.3.4 Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en dos fases. En la primera, se hizo una primera versión del programa, para contar con un programa piloto y en consecuencia, hacer las adecuaciones necesarias acorde con la muestra de estudio. La segunda versión constituye al estudio definitivo, reportado en esta investigación.

- *Primera versión o estudio piloto.*

Constó de cinco sesiones de dos horas aproximadamente. Los contenidos de las sesiones quedaron distribuidos como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 1.** Contenidos del programa piloto. Muestra los temas que fueron presentados en cada sesión

Sesión	Habilidad	Temáticas abordadas
1	PRE-TEST Y PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA	
2	Orientación del problema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reacciones ante los problemas y su influencia en el modo de abordarlos.</li> <li>- Estilos de solución de problemas.</li> </ul>
3	Definición y formulación del problema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agresividad en la infancia, antecedentes y consecuentes de la agresividad, tipos de agresividad</li> <li>- Pasos para la definición del problema.</li> </ul>
4	Generación de alternativas de solución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de alternativas de solución.</li> <li>- Estrategias y técnicas para el manejo de la agresividad en la infancia.</li> </ul>
	Toma de decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasos para tomar decisiones efectivas.</li> </ul>
	Implementación de la solución y verificación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consideraciones sobre cómo emprender un plan de acción y cómo evaluar si es efectivo no en función de parámetros específicos (Frecuencia, duración, latencia, intensidad, etc.)</li> </ul>
5		
POST-TEST Y CLAUSURA DEL PROGRAMA		

La aplicación se llevó a cabo en un jardín de niños, después de obtener los permisos necesarios de los directivos de la institución y consentimiento informado por parte de los padres.

Un elemento precedente a la aplicación del programa a los padres, consistió en la capacitación de cinco psicólogas, quienes participaron como facilitadoras o coordinadoras en el desarrollo de las dinámicas y actividades que se efectuaron en el transcurso de cada sesión. La capacitación estuvo enfocada al desarrollo de habilidades para el manejo de grupo e impartición de talleres. Asimismo, se impartieron seminarios sobre la terapia de solución de problemas sociales, habilidades paternas en el manejo de conducta agresiva infantil y conductas problema en la infancia.

Al término de las sesiones, comenzó la etapa de análisis sobre la efectividad del programa, en la cual se pudo notar que habrían de hacerse ajustes sobre las temáticas abordadas en cada sesión, que si bien resultaban del interés de los padres, distaban de cumplir los objetivos planteados.

Entre las modificaciones que se hicieron, fue extender el número de sesiones, de 5 a 7 las cuales se consideraron pertinentes para abordar todas las habilidades en cuestión y que los participantes pudiesen aprovechar la información satisfactoriamente, además de tener más tiempo para implementar tareas en casa.

Asimismo, se distribuyeron los contenidos de diferente manera como se observa en la tabla 2. Una de las modificaciones más significativas corresponde a sustituir el término “agresividad”, pues los padres lo consideraban como una manifestación que no podría ocurrir en sus hijos dado lo que implica, pero cuando se les decía la palabra en términos de la manifestación conductual, sí mencionaban que sus hijos pegaban, empujaban, arrebataban juguetes a sus compañeros, incluso les pegaban a ellas o mordían. Naturalmente, hubo quienes señalaron que sus hijos no tenían estos problemas. Este cambio originó que se comenzara el taller con una sesión informativa sobre los distintos problemas conductuales que pueden manifestarse en la infancia, y las diversas problemáticas que los padres pueden tener al manejar estas situaciones. Cabe señalar, que en el programa piloto ya se había considerado, aunque hasta la tercera sesión (véase tabla 1). Sin embargo, la comprensión de los participantes sería mejor si se colocaba al inicio del programa.

También se hicieron modificaciones en la segunda sesión, pues de ser sólo una, se organizó el contenido en dos sesiones. Ya que se pudo notar que las participantes no lograban identificar con facilidad sus reacciones ante las problemáticas, y por tanto no sabían cómo afrontarlas.

Otra de las sesiones en la que hubo cambios, fue en la sesión para generar estrategias de solución. Se hicieron ajustes en cuanto a cómo generar distintas estrategias que les permitiera manejar las conductas problema de sus hijos.

Al término de las modificaciones, se re-elaboró el programa, lo cual constituye la segunda versión. Se describe en tres etapas, *a)* construcción, *b)* aplicación y *c)* evaluación.

*- Segunda versión o estudio definitivo.*

**a) Construcción.** Se elaboró el programa para ser aplicado en siete sesiones de dos horas de duración cada una. Cada sesión se estructuró en cinco momentos *a)* explicación, *b)* retroalimentación, dudas o comentarios y ejemplificaciones, *c)* dinámicas o ejercicios escritos, *d)* integración de explicación y dinámica y *e)* resumen de sesión. A partir de la tercera sesión, se iniciaba con un seguimiento de la sesión precedente, asimismo, se implementó tarea para realizar en casa. Los contenidos de las sesiones quedaron distribuidos como se muestra en la tabla 2. Los objetivos fueron los siguientes:

Que los padres de familia:

- Identifiquen cómo se comporta habitualmente su hijo en diferentes circunstancias.
- Conozcan qué son las conductas problema en la infancia.
- Conozcan cuáles son los indicadores que señalan la presencia de un problema de manejo de comportamientos agresivos.
- Identifiquen qué características de sí mismos les impide tener un manejo adecuado de la conducta problema de sus hijos.
- Conozcan cómo influyen sus reacciones positivas y negativas a la consecución de sus objetivos para el manejo de algún problema con sus hijos.
- Aprendan a definir y formular en términos conductuales la conducta que desean manejar.
- Aprendan a generar alternativas para la solución al problema previamente definido.

- Evalúen los pros y contras de cada una de las alternativas antes de elegir alguna.
- Adquieran parámetros para monitorear sus avances en el manejo de conductas agresivas de sus hijos.

**Tabla 2.** Contenidos del programa. Muestra los temas que se desarrollaron en cada sesión del programa de entrenamiento a padres.

Sesión	Habilidad	Temas abordados
1		- Presentación del taller.
2		- Conductas problema. - Identificación de un problema.
3		- Reacciones ante los problemas. - Influencias de las reacciones positivas y negativas en el afrontamiento a los problemas.
4	Orientación hacia el problema.	- Estilos de solución de problemas.
5	Definición del problema.	- Definición del problema y establecimiento de metas. - Generación de alternativas de solución.
6	Estrategias de solución.	- Estrategias de conductuales en el manejo de conducta agresiva infantil.
7	Toma de decisiones y verificación de resultados.	- Toma de decisiones. - Parámetros de evaluación de resultados. - Recomendaciones generales

**b) Aplicación del programa.** La aplicación del programa fue llevada a cabo en las instalaciones del Jardín de Niños. Todas las sesiones se impartieron los mismos días, en el mismo horario y en el mismo espacio físico. El modo en cómo se procedió se ilustra en las cartas descriptivas (véanse apéndices D y E).

**c) Evaluación.** Comprendió de la aplicación de la EHMAI antes y después de la implementación del programa de entrenamiento (a reserva de la CVS, que se otorgó a los padres hasta la evaluación final) hasta los análisis de datos correspondientes para conocer el



impacto del programa. Asimismo, se hicieron evaluaciones parciales en cada sesión mediante ejercicios o dinámicas.

### 4.4 Análisis de datos

#### 4.4.1 Estudio 1. Revisión de las propiedades psicométricas de la Escala de Habilidades paternas para el Manejo de Agresividad Infantil

Con el propósito de cubrir las características psicométricas del instrumento: validez y confiabilidad, se realizaron diversos análisis descriptivos y estadísticos.

- a) Análisis descriptivos. Para explorar la distribución de los reactivos según las respuestas de opción múltiple, se aplicó el análisis de frecuencias.
- b) Características psicométricas. Se realizó mediante diversos procesos categóricos y estadísticos, siguientes:
  - Validez por expertos. En esta validez, a los jueces se les solicitó la clasificación de cada reactivo por subcategoría del instrumento.
  - Análisis de discriminación de los reactivos. Para identificar si los reactivos discriminaban entre las puntuaciones extremas (altas y bajas) se aplicó la prueba *t* de Student.
  - Análisis factorial. Con el propósito de analizar la aglutinación de los reactivos por subcategoría se aplicó el análisis de factores. De este modo, se seleccionaron los factores que al menos aglutinaran tres reactivos cuyas cargas factoriales fueran iguales o superiores a .400. Además, se cuidó que según su contenido, estos reactivos midieran lo mismo.
  - Consistencia interna. Para conocer la concordancia de las preguntas entre los participantes, se aplicó el *Apha* de Cronbach.
  - Correlación entre factores. Con el fin de identificar la relación entre las subcategorías, se aplicó la correlación de Pearson.

#### 4.4.2 Estudio 2. Entrenamiento en habilidades para el manejo de conducta agresividad infantil.

El análisis de datos se centró en la identificación de determinantes y en la validez social. Para ello, los datos se analizaron de la siguiente manera:

1. *Representación gráfica.* Se hizo para dos condiciones, la primera fue para conocer la influencia del programa en forma global y la segunda el análisis por subcategorías. Para la primera condición, la puntuación máxima fue de 90 puntos (18 reactivos por el máximo puntaje 5) correspondiente al 100% de habilidad desarrollada. En cuanto al análisis por las subcategorías OP, DF, ES y TD, la puntuación fue 30, 15, 15 y 30 respectivamente, correspondientes según el caso al 100% de la subcategoría. Es decir, para OP, los 30 puntos equivalen al 100%.

En ambas condiciones: global y por subcategoría, se compararon los porcentajes antes y después de la intervención en cada participante mediante gráficas de barras.

2. *Determinantes.* Con la finalidad de determinar la relación entre el programa y el desarrollo de habilidades parentales en su forma global y por subcategoría, se aplicó la prueba *F* de Fisher o ANOVA de un factor.
- Determinantes de características sociodemográficas. Para conocer si las variables atributivas determinaron el desarrollo de habilidades paternas, se aplicó un análisis de regresión lineal (obteniendo además, la varianza explicada).
3. *Impacto del programa.* Con el propósito de conocer qué tan útil y efectivo fue el programa desde el punto de vista de los participantes, se estimaron los porcentajes de las dos subcategorías (estructura y contenido) del CVS. Los porcentajes se obtuvieron a partir del máximo total por subcategoría. Para contenido, la puntuación máxima fue de 65 que corresponde al 100% de efectividad. Mientras para estructura, el puntaje fue de 90, correspondiente al 100% de utilidad.

# Capítulo V

## Resultados

**E**ste capítulo tiene por objetivo mostrar los resultados obtenidos en la investigación. Los datos se presentan en dos secciones generales, tomando como punto de partida los dos objetivos particulares centrales, es decir, revisar las características psicométricas de la Escala construida e identificar los determinantes del programa en el desarrollo de habilidades paternas para el manejo de agresividad infantil. Como se ha descrito anteriormente, cada uno corresponde a un estudio.

### **5.1 Estudio 1. Revisión de las características psicométricas de la Escala de Habilidades paternas para el Manejo de Agresividad Infantil**

En esta sección se muestran las características psicométricas del instrumento. En primer lugar, aparece la validez por jueces expertos, después la validez por estadísticos, los cuales corresponden al análisis de frecuencias, la discriminación de reactivos, análisis factorial, consistencia interna y correlaciones entre las subcategorías que integran la Escala.

#### **5.1.1 Validez por jueces expertos**

La primera aproximación al validar el instrumento, fue conocer la pertinencia de cada reactivo para evaluar cada una de las cinco subcategorías correspondientes a las habilidades para el manejo de agresividad infantil. Para ello, los jueces expertos, clasificaron los reactivos en subcategorías. Se muestra cómo los reactivos fueron clasificados por cada uno de los jueces y el grado de acuerdo (véase apéndice F).

Para la integración de la Escala, se eligieron seis reactivos por subcategoría, aquellos cuyo nivel de acuerdo entre los jueces fuese igual o superior a 75%. De esta manera, la primera subcategoría (OP), quedó integrada por los reactivos 9, 20, 27, 58, 61 y 75. Todos tuvieron el 100% de acuerdo. La segunda, (DF), quedó integrada por los reactivos 11, 21, 22, 63, 73 y 74; para la tercera subcategoría (ES) quedaron los reactivos, 1, 29, 42, 44, 45 y 50; en la cuarta subcategoría (TD), los reactivos 35, 38, 53, 56, 57 y 70. La quinta subcategoría (EV) quedó constituida por los reactivos 2, 8, 18, 60, 65 y 76 (véase tabla 3).

## CAPÍTULO V. RESULTADOS

**Tabla 3.** Validación por jueces expertos. Muestra el consenso entre los jueces de la clasificación de reactivos.

Reactivo	Jueces				Acuerdo (%)
	1	2	3	4	
1	ES	ES	ES	TD	75
2	ES	EV	EV	EV	75
8	EV	TD	EV	EV	75
9	OP	OP	OP	OP	100
11	OP	DF	DF	DF	75
18	EV	EV	EV	TD	75
20	OP	OP	OP	OP	100
21	DF	DF	DF	DF	100
22	DF	DF	DF	DF	100
27	OP	OP	OP	OP	100
29	ES	ES	ES	ES	100
35	TD	TD	TD	DF	75
38	TD	ES	TD	TD	75
42	ES	ES	ES	TD	75
44	ES	ES	ES	ES	100
45	ES	ES	ES	TD	75
53	ES	TD	TD	TD	75
56	TD	TD	TD	TD	100
57	TD	TD	TD	TD	100
58	OP	OP	OP	OP	100
60	EV	OP	EV	EV	75
61	OP	OP	OP	OP	100
63	DF	EV	DF	DF	75
65	ES	OP	ES	TD	50
70	TD	TD	TD	EV	75
73	DF	DF	DF	ES	75
74	DF	DF	DF	ES	75
75	OP	OP	OP	OP	100
76	EV	TD	EV	EV	75

### 5.1.2 Validez por análisis estadísticos

#### a) Frecuencias

Con la finalidad de conocer cómo se comportó el grupo de datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se aplicó un análisis de frecuencias con el cual se obtuvieron las estimaciones principales. Éstas fueron la media y desviación típica, las cuales permiten conocer las características de cada reactivo. Las opciones van de *No es cierto* (1) a *Muy cierto* (5).

Como se observa en la tabla 4, respecto a la media, se pudo notar que los reactivos muestran valores que van desde 2 (*Algo cierto*) hasta 4 (*Cierto*). En consecuencia existen puntuaciones bajas y altas en la Escala. En cuanto a la desviación típica, se observa que la dispersión de los datos es muy pequeña, puesto que los valores no exceden más de 2 puntos. Éstas se ubican entre 0.86 y 1.45. Los valores obtenidos con ambas estimaciones sugieren que las puntuaciones del instrumento no están dispersas.

Dado que el instrumento fue elaborado con reactivos que se puntuaban negativamente, también se observó congruencia en que hayan existido puntuaciones altas (reactivos 4, 7, 10, 11, 17, 21, 23, 29).

**Tabla 4.** Estadísticos. Muestra los valores obtenidos para la media y desviación típica de cada uno de los reactivos.

<b>Reactivo</b>	<b>Media (<i>m</i>)</b>	<b>Desviación típica (<i>s</i>)</b>
1	2.51	1.24
2	3.33	1.12
3	2.96	1.10
4	4.29	1.30
5	2.38	1.30
6	3.11	1.45
7	3.46	1.41
8	3.41	1.39
9	3.16	1.32
10	3.00	1.31
11	3.81	1.17
12	3.58	1.29
13	3.38	1.25
14	4.29	.86
15	3.86	1.07
16	3.73	1.16
17	3.80	1.26

## CAPÍTULO V. RESULTADOS

18	3.34	1.29
19	3.53	1.16
20	3.64	1.13
21	4.08	1.36
22	3.38	1.04
23	4.44	1.18
24	3.72	1.17
25	3.41	1.17
26	3.57	1.20
27	3.50	1.32
28	3.63	1.23
29	3.90	1.37
30	2.99	1.37

**Nota:**  $n$ = casos válidos 90; casos perdidos 0

### *b) Discriminación de reactivos*

Para conocer si cada uno de los reactivos tenía la capacidad de discriminar entre las puntuaciones más altas y más bajas, se clasificaron dos grupos teniendo como puntos de corte el percentil 25 y el percentil 75, respectivamente. En esta forma se conformaron dos grupos de datos.

En la tabla 5 se presentan los 30 reactivos con sus respectivos grupos, así como el valor de la  $n$  considerada para cada uno. Los datos obtenidos muestran medias diferentes para cada grupo, no así en la pregunta 23 donde sólo hubo un grupo con media de 5. Asimismo, se observa en cada reactivo la desviación estándar para cada uno de los grupos, misma que alude a una amplitud muy pequeña en relación a la media.

**Tabla 5.** Discriminación de reactivos. Muestra los valores de cada reactivo.

Reactivo	Grupo	$n$	$m$	$s$
1	1	23	1	.00
	2		4.26	.44
2	1	26	1.85	.36
	2	49	4.22	.42
3	1	31	1.68	.47
	2	32	4.16	.36
4	1	25	2.44	1.19
	2	65	5	.00
5	1	31	1.00	.00
	2	24	4.21	.41
6	1	35	1.46	.50
	2	47	4.36	.48
7	1	28	1.64	.48

## CAPÍTULO V. RESULTADOS

	2	30	5.00	.00
8	1	32	1.72	.45
	2	26	5.00	.00
9	1	34	1.65	.48
	2	46	4.30	.46
10	1	41	1.86	.43
	2	35	4.46	.50
11	1	28	2.26	.86
	2	30	5.00	.00
12	1	25	1.76	.43
	2	27	5.00	.00
13	1	25	1.64	.49
	2	52	4.31	.46
14	1	46	3.61	.71
	2	44	5.00	.00
15	1	25	2.36	.63
	2	28	5.00	.00
16	1	28	2.18	.54
	2	27	5.00	.00
17	1	30	2.23	.77
	2	35	5.00	.00
18	1	26	1.58	.50
	2	52	4.31	.46
19	1	29	2.07	.79
	2	61	4.23	.42
20	1	30	2.27	.74
	2	60	4.33	.47
21	1	23	1.91	.73
	2	55	5.00	.00
22	1	30	3.13	.97
	2	60	5.00	.00
23	1	69	4.44	1.18
	2	0		
24	1	29	2.24	.68
	2	26	5.00	.00
25	1	25	1.76	.43
	2	54	4.26	.44
26	1	32	2.16	.76
	2	58	4.34	.47
27	1	34	2.03	.87
	2	22	5.00	.00
28	1	29	2.07	.75
	2	23	5.00	.00
29	1	23	1.83	.38
	2	49	5.00	.00
30	1	33	1.39	.49
	2	40	4.30	.46

Acorde con los datos anteriores, se aplicó una comparación de medias para cada reactivo, los datos obtenidos indican que todos los reactivos son discriminantes, salvo el



número 23, donde no hubo diferencia significativa, ya que los datos se agruparon en un solo grupo, tal como se observa en la tabla 6.

**Tabla 6.** Comparación de medias. Muestra el valor *t* obtenido en la comparación de los grupos de cada reactivo y el nivel de significancia.

<b>Reactivo</b>	<b><i>t</i> de Student</b>	<b>P</b>
1	-34.832	.000
2	-25.304	.000
3	-23.171	.000
4	-10.729	.000
5	-37.887	.000
6	-26.325	.000
7	-36.406	.000
8	-40.634	.000
9	-24.802	.000
10	-24.751	.000
11	-18.635	.000
12	-37.165	.000
13	-23.135	.000
14	-13.212	.000
15	-20.699	.000
16	-27.246	.000
17	-19.582	.000
18	-23.745	.000
19	-13.680	.000
20	-13.932	.000
21	-20.192	.000
22	-10.506	.000
23		
24	-21.546	.000
25	-23.463	.000
26	-14.646	.000
27	-19.912	.000
28	-20.971	.000
29	-39.276	.000
30	-25.808	.000

*c) Análisis factorial y consistencia interna*

Posteriormente, con el fin de validar el instrumento se procedió mediante un análisis factorial con rotación Varimax y extracción de los cinco factores o subcategorías que integraban la Escala. Después, se seleccionaron aquellos reactivos cuya carga factorial fuese mayor o igual a .400, y enseguida se identificaron y nombraron según su contenido.

Asimismo, con el propósito de conocer su consistencia interna se obtuvo el valor *Alpha* de Cronbach total y por cada subcategoría de la Escala.

En cuanto el análisis factorial, se obtuvo que el Factor 1 aglutinó nueve reactivos (2, 3, 12, 13, 16, 18, 19, 20 y 26). Según su contenido se encontró que seis de éstos, aludían a la subcategoría *Toma de decisiones (TD)* y los demás (2, 3 y 16) correspondían a otras subcategorías, por lo que se decidió descartarlos. Así, esta subcategoría conservó los seis reactivos que en un inicio habían sido propuestos (12, 13, 18, 19, 20 y 26). El valor de su carga factorial se muestra en la tabla 7.

El Factor 2 agrupó siete reactivos (4, 7, 10, 21, 22, 23 y 29). Por su contenido se nombró *Orientación hacia el problema (OP)*. Aunque el reactivo 22 tenía una carga de .622, se optó por eliminarlo, pues su contenido no era congruente al resto. De este modo, este factor quedó integrado por seis reactivos.

Por su parte, el Factor 3 aglutinó seis reactivos (1, 11, 14, 15, 17 y 30). Dado su contenido, estos reactivos (excepto el 30, mismo que fue eliminado) representaban a la subcategoría *Estrategias de solución (ES)*. Así, aunque el resto eran referentes a la misma subcategoría, las cargas factoriales de los reactivos 11 y 17 fueron inferiores a .400 y por lo mismo fueron eliminados. Finalmente, este factor quedó integrado por los reactivos 1, 14 y 15.

El Factor 4 agrupó cuatro reactivos (5, 24, 27 y 28). Por su contenido se nombró *Definición del problema (DF)*, sin embargo, el reactivo 5 tenía carga factorial inferior al criterio establecido. De este modo, el factor quedó constituido por los reactivos 24, 27 y 28.

Finalmente, el Factor 5 agrupó cuatro reactivos (6, 8, 9 y 25). Para este factor hubo confusión para definirlo, pues había dos propuestos para la subcategoría *evaluación de resultados (EV)* (reactivos 6 y 25) con cargas factoriales de .437 y .492 respectivamente, y dos de la subcategoría *definición del problema (DF)*, no obstante, sus cargas factoriales fueron inferiores al criterio establecido. Por lo tanto, el factor EV desapareció de la Escala. En concreto, la Escala quedó integrada por los factores OP, DF, ES y TD.

En la tabla 7 se observa como quedó integrada la Escala al término del análisis factorial. También puede notarse el porcentaje de la varianza explicada y el valor *Apha* de Cronbach, (total y por subcategoría).

## CAPÍTULO V. RESULTADOS

**Tabla 7.** Validez y consistencia interna. Muestra la agrupación de los reactivos en factores y el valor *alpha* de Cronbach.

No	Reactivos	Factores				
		TD	OP	ES	DF	EV
13	Cuando tomo decisión sobre cómo manejar el comportamiento de mi hijo, considero las consecuencias de lo decidido.	.790				
26	Antes de implementar castigos o premios reflexiono en los beneficios y consecuencias	.664				
20	Cuando implemento control de conducta reflexiono si es adecuada para mis hijos	.616				
18	Cuando intento manejar el comportamiento de mi hijo, busco todas las formas en que podría abordarlo exitosamente	.513				
19	Cuando implemento sanciones pienso en la efectividad de éstas.	.513				
12	Estoy consciente de que mis palabras pueden ser hirientes y procuro usarlas con cautela cuando regaño a mi hijo	.400				
23	Creo que cuando mi hijo golpea a alguien yo no puedo solucionar el problema		.761			
4	Si mi hijo comete algún acto que dañe a otra persona, no interfiere ni indago sobre el problema.		.735			
29	Al tratar de disciplinar a mi hijo me siento ansioso		.670			
21	Cuando enfrento un problema de comportamiento de mi hijo tengo miedo		.649			
11	Generalmente, me enoja presenciar que mi hijo actúe de manera agresiva.		.559			
7	La conducta agresiva de mi hijo constantemente me deprime.		.439			
1	Suelo negociar con mi hijo los castigos y recompensas por su comportamiento.			.621		
15	Cuando mi hijo daña alguien busco todas las alternativas para manejar su comportamiento			.562		
14	Cuando mi hijo lastima a otros le explico que su conducta está mal y debe tener una consecuencia por lo que hizo.			.442		
28	Analizo el comportamiento de mi hijo para conocer qué lo motiva a agredir				.669	
27	Antes de comenzar a manejar un comportamiento agresivo específico de mi hijo, busco dónde, cómo y cuándo sucede				.631	
24	Con frecuencia analizo qué es lo que deseo cambiar en mi hijo, y qué quiero que permanezca.				.400	
6	Después de aplicar una estrategia para aminorar las conductas agresivas, pido una opinión sobre el mejoramiento de mi hijo.					.437
25	Con facilidad identifico que mi hijo va mejorando si disminuye la duración de su conducta agresiva.					.492
<b>Porcentaje de la varianza explicada</b>		11.90	16.89	24.33	8.05	5.82
<b>Porcentaje de la varianza explicada total</b>		61.17				
<b>Alpha de Cronbach</b>		.779	.630	.456	.669	.246
<b>Alpha de Cronbach general</b>		.758				

*d) Correlaciones*

Después de que se obtuvieron los factores de la Escala, que indicarán que miden el constructo habilidades, con el fin de conocer el grado de asociación entre éstos, se aplicó un análisis de correlación.

Acorde los datos, la relación entre la subcategoría DF y ES equivale a  $r=.521$ ; por su parte, la relación entre DF y TD, es de  $r=.526$ . Estos índices evidencian una correlación fuerte entre DF-ES y DF-TD, a un nivel de significancia de .01 Cuando se relacionan DF y OP, existe un índice de correlación negativo, además muy débil  $r=-.107$ , esto alude que mientras se da mayor puntaje en DF, OP tiende a disminuir.

En lo que concierne a la subcategoría ES, muestra un índice de correlación fuerte con TD equivalente a  $r=.520$  a un nivel de significancia de .01, mientras que la relación con OP es casi nula,  $r=.005$ . Finalmente, la relación de TD y OP es de  $r=.115$ .

Es síntesis, se observa que las subcategorías DF, ES y TD muestran una correlación fuerte entre ellas, mientras tanto, OP muestra una correlación muy débil en relación a las tres subcategorías.

**Tabla 8.** Correlación entre factores. Muestra el nivel de asociación existente entre las cuatro subcategorías.

	<b>OP</b>	<b>DF</b>	<b>ES</b>	<b>TD</b>
<b>OP</b>	1	-.107	.005	.115
<b>DF</b>		1	.521**	.526**
<b>ES</b>			1	.520**
<b>TD</b>				1

**Nota:** \*\* Significancia bilateral 0.01

En suma, se obtuvo un instrumento válido y confiable integrado por 18 reactivos agrupados en cuatro subcategorías. Su construcción, permitió identificar los cambios ocurridos antes y después de la intervención como se describe a continuación.

## **5.2 Estudio 2. Efecto del programa de entrenamiento paterno**

Para determinar si el programa de entrenamiento tuvo efecto en el desarrollo de habilidades paternas para el manejo de conducta agresiva infantil, se analizaron los datos obtenidos en las mediciones realizadas antes y después de la aplicación del mismo en cada uno de los participantes. Con este fin, los resultados se presentan de la siguiente manera: *a)* el programa como determinante del desarrollo de habilidades paternas para el manejo de agresividad infantil, *b)* puntuación parcial en cada habilidad, y *c)* efectividad del programa percibida por los participantes.

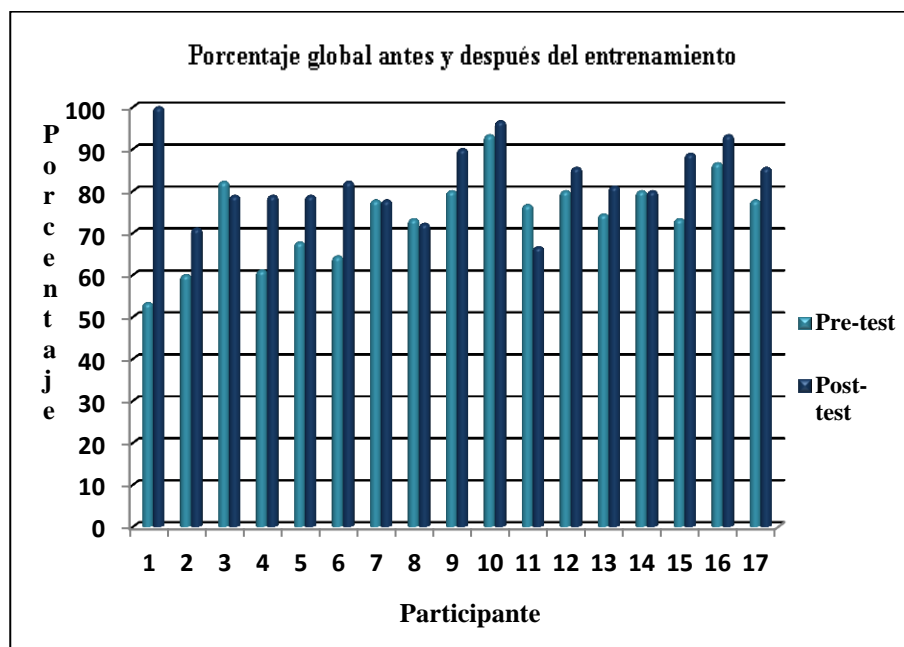
### **5.2.1 El programa como determinante del desarrollo de habilidades paternas para el manejo de agresividad infantil**

La finalidad de este apartado, es demostrar si el programa contribuye al desarrollo de las habilidades ya mencionadas, respondiendo a las preguntas en qué medida lo hizo y qué tanto explica de los cambios encontrados.

Por ello, una primera aproximación comprendió una comparación del porcentaje obtenido antes y después de la aplicación del entrenamiento por cada participante.

De esta manera se encontró que los participantes 1, 2, 4, 5, 6, 9 y 15 tuvieron un incremento elevado en el porcentaje global (aumento de 47%, 11%, 18%, 11%, 18%, 10% y 16% respectivamente). Los participantes 10, 12, 13, 16 y 17 también incrementaron su porcentaje (aumento de 6%, 6%, 7%, 6% y 8% respectivamente), no obstante, fue menos notorio, ya que estos participantes contaban con una puntuación alta desde el inicio. Asimismo se observa que los participantes 7 y 14 mantuvieron el porcentaje inicial. Por otra parte, hubo participantes que mostraron un decremento en su porcentaje (participante 3, 8 y 11).

De manera global, es importante destacar que hubo cambios en el 70.5% de los participantes, lo cual apunta que si hubo diferencias favorables antes y después de la intervención (véase figura 1).



**Figura 1.** Porcentaje global antes y después de la aplicación del entrenamiento. Muestra los cambios ocurridos en las habilidades de cada uno de los participantes.

Consecuentemente se aplicó un análisis de varianza para conocer si las diferencias encontradas después del entrenamiento paterno eran significativas. Con ello se constató que los cambios son estadísticamente significativos ( $F_{1,32} = 6.739$ ;  $p = .01$ ).

FUENTE	GI	N	Valor	P
F	1, 32	17	6.739	.01

Por otra parte, se aplicó un análisis de regresión lineal para conocer, específicamente qué tanto del desarrollo de habilidades paternas se debe al programa. Para ello, fueron consideradas las variables atributivas que pudieron haber influido en el cambio, tales como la edad, nivel de escolaridad y experiencia en la crianza (número de hijos).

Así se obtuvo que el programa de entrenamiento explica el 17.4% de los cambios ocurridos en las habilidades de los participantes, la edad sólo explica el 0.1%, la

escolaridad explica el 2.7%, y la experiencia, el 5.9%. Con esto se determina que el programa no sólo es quien explica la mayoría de los cambios, sino que también es estadísticamente significativo ( $r^2=.174$ ;  $F_{(1,32)}= 6.739$ ;  $p= .014$ ), situación que no se presentó en ninguna de las características atributivas (véase tabla 9).

**Tabla 9.** Determinantes. Muestra la varianza explicada de las variables atributivas.

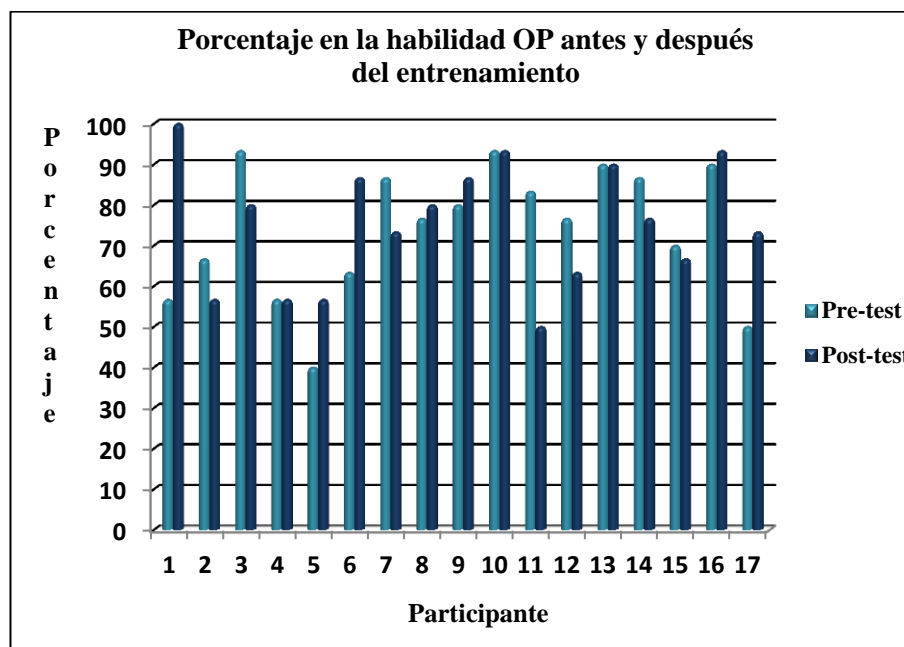
Variable	Gl	$r^2$	F	P
Programa de entrenamiento		.174	6.739	.014
Edad	(1,32)	.001	.026	.873
Escolaridad		.027	.898	.350
Experiencia		.059	2.010	.166

En síntesis, se afirma que el programa fue efectivo para desarrollar las habilidades paternas en el manejo de agresividad infantil, sin embargo, es importante conocer cuál de las habilidades determina este incremento.

### 5.2.2 Puntuación en cada habilidad

Con la finalidad de conocer el impacto parcial del programa, se analizaron las puntuaciones por participante antes y después de la intervención en cada uno de los cuatro componentes (OP, DF, ES y TD).

Conforme a los datos obtenidos en OP, se puede apreciar que hay variabilidad en el avance de los participantes. El 35% de ellos incrementó su porcentaje (participante 1, 5, 6, 8, 9 y 16); el 18%, se mantuvo (participante 4, 10 y 13); mientras en el 47%, se observó decremento en porcentaje (véase figura 2).



**Figura 2.** Porcentaje en OP antes y después del entrenamiento. Muestra el cambio ocurrido en cada uno de los participantes.

Con objetivo de conocer si los cambios ocurridos fueron estadísticamente significativos, se aplicó un análisis de varianza, el cual se constató que en la habilidad OP no hubo diferencias estadísticamente significativas ( $F_{1,32}=.065$ ;  $p=.801$ ).

FUENTE	gl	N	Valor	P
F	1, 32	17	.065	.801

Por otra parte, en la habilidad DF, se observaron incrementos en los participantes 1, 2, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16 y 17. También hubo quienes no mostraron cambios, estos fueron los participantes 3 y 14. Asimismo, se observaron decrementos en los participantes el 5, 8 y 10 (véase figura 3). En esta habilidad el 70.5% de los participantes mostraron un incremento tras la aplicación de la intervención.



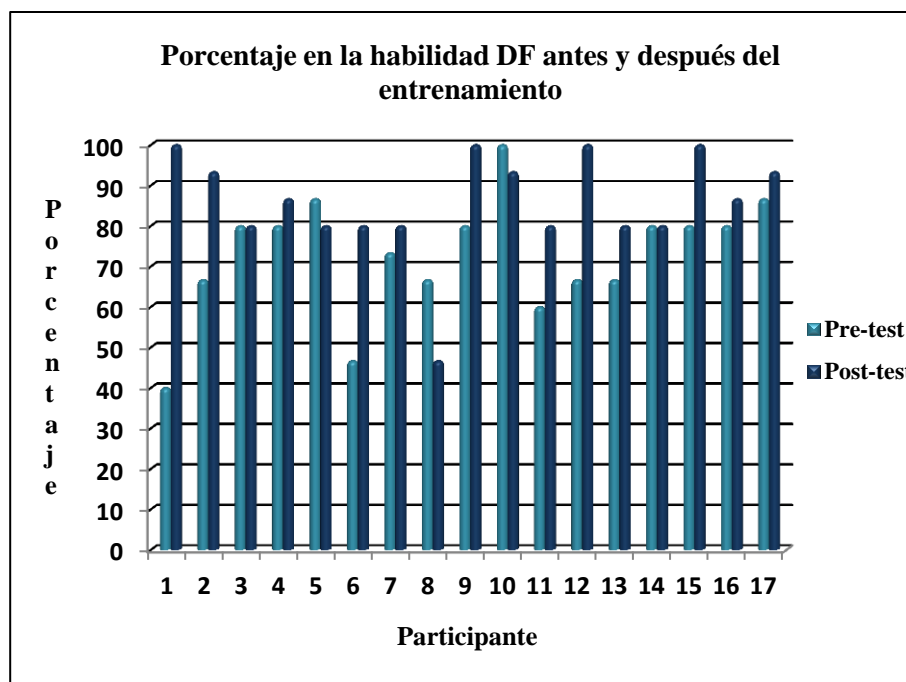
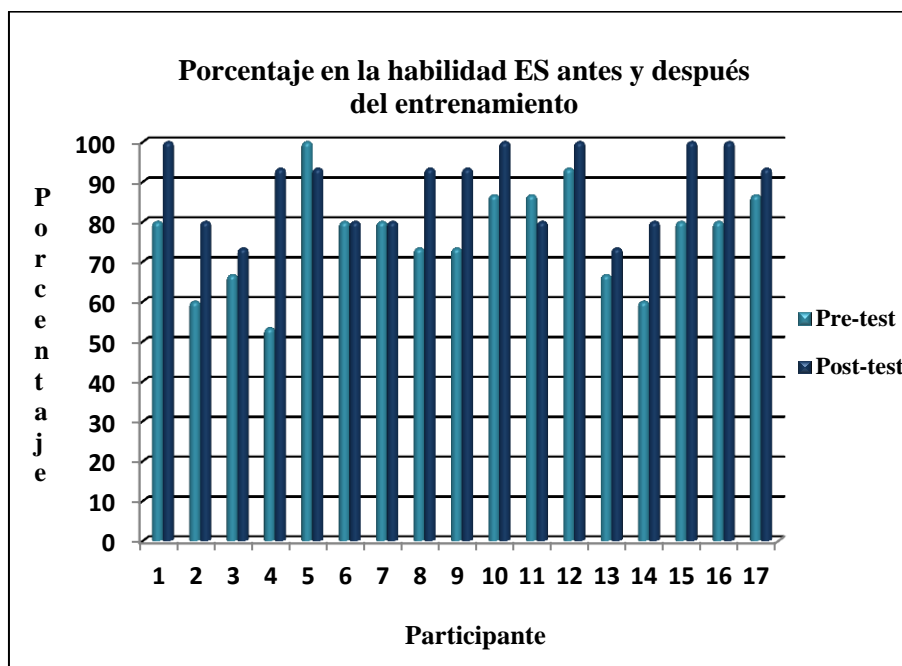


Figura 3. Muestra el incremento en la habilidad DF después de la intervención.

Después, se aplicó un análisis de varianza, mediante el cual se pudo confirmar, que el cambio ocurrido tras la aplicación de la intervención, fue estadísticamente significativo ( $F_{1,32}=7.28$ ;  $p=.01$ ).

FUENTE	gl	N	Valor	P
F	1, 32	17	7.28	.01

En relación a la habilidad ES, la diferencia en el porcentaje inicial y final por participante fue favorable. De este modo, se observa que ocurrió un incremento después de la intervención en el 76% de los participantes (participante 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16 y 17). Los participantes 6 y 7, mantuvieron el mismo porcentaje y el 5 y 11 tuvieron un decremento (véase figura 4).

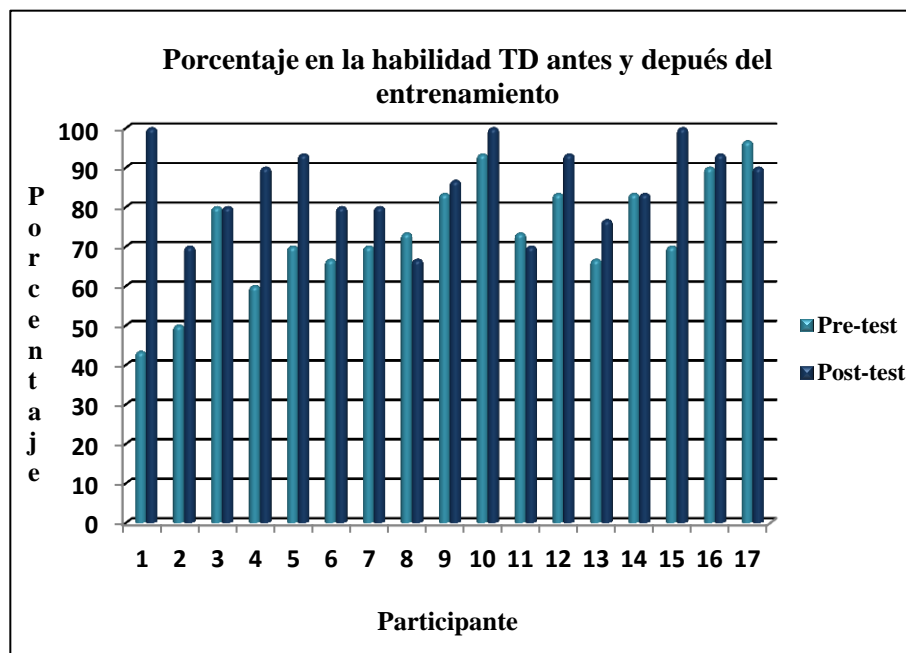


**Figura 4.** Porcentaje en la habilidad ES antes y después del entrenamiento. Muestra el incremento en cada participante.

Tras la aplicación del análisis de varianza, se constató que los cambios ocurridos en los participantes fueron estadísticamente significativos ( $F_{1,32}=9.804$ ;  $p=.004$ ).

FUENTE	Gl	N	Valor	P
F	1, 32	17	9.804	.004

En la habilidad TD, el 70% de los participantes desarrollaron la habilidad (participante 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15 y 16). Quienes se mantuvieron fueron los participantes 3, 14. También hubo decremento, como en los participantes 8, 11 y 17 (véase figura 5).



**Figura 5.** Muestra el incremento en la habilidad TD en cada participante tras la aplicación de la intervención.

Tras la aplicación de análisis de varianza, se pudo constatar que los cambios ocurridos en esta habilidad fueron estadísticamente significativos ( $F_{1,32}=7.27$ ;  $p=.01$ ).

FUENTE	GI	N	Valor	P
F	1, 32	17	7.27	.01

En síntesis, se observa que en los cuatro componentes hubo cambios, no obstante, sólo los correspondientes a las habilidades (DF, ES y TD) fueron estadísticamente significativos.

Posteriormente, se realizó un análisis de regresión lineal para conocer el porcentaje de explicación de los cambios ocurridos en cada una de las habilidades. Es evidente que la mayoría de los cambios en el programa son debidos a la habilidad ES ( $r^2= .235$ ), después con el mismo nivel de varianza explicada las habilidades DF y TD ( $r^2= .185$ ). El factor

motivacional OP no es determinante en los cambios ocurridos ( $r^2 = .002$ ). En la tabla 10, se observan los datos obtenidos.

**Tabla 10.** Determinantes del programa. Muestra la varianza explicada por cada habilidad.

<b>Habilidad</b>	<b>gl</b>	<b>r<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Orientación hacia el problema (OP)		.002	.065	.801
Definición del problema (DF)	1 32	.185	7.28	.01
Estrategias de solución (ES)		.235	9.819	.004
Toma de decisiones (TD)		.185	7.27	.01

En forma global, el programa propició significativamente los cambios ocurridos tras la intervención. Asimismo, se observó que de las cuatro habilidades evaluadas, tres mostraron cambios positivos estadísticamente significativos.

Cabe señalar, que un elemento importante es la percepción que tuvieron los participantes sobre el programa, tanto qué tan útil lo consideran y qué tan eficaz fue para el desarrollo de sus habilidades.

### 5.2.3 Efectividad del programa percibida por los participantes

Con el objetivo de conocer la efectividad percibida por los participantes, se analizaron los datos obtenidos del cuestionario de validación social (CVS). En primer lugar, se calculó el porcentaje de acuerdo por participante en cada uno de los elementos de las dos secciones. Se consideró la evaluación del 80% como favorable hacia la percepción del programa, por tanto, se convirtió en un criterio para valorar la efectividad. Posteriormente, se eligió la

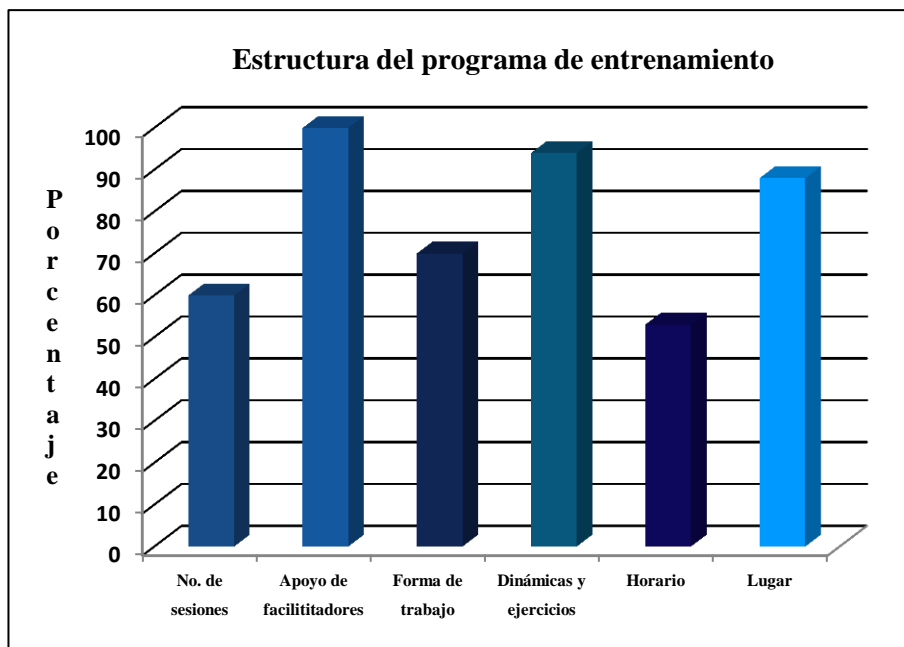
proporción de participantes que consideraron efectivo el programa. Los datos se muestran en función de las dos secciones del CVS (estructura y contenido).

### *a) Estructura*

El primer elemento considerado fue el número de sesiones para desarrollar las habilidades parentales, en este aspecto, el 60% de los participantes consideró que es suficiente. Para el elemento donde se evalúa el apoyo, asesoría y explicación de las facilitadoras, se observa que el 100% indicó que la asesoría brindada fue eficaz, ya que las explicaciones fueron claras y precisas, además señalaron que las facilitadoras apoyaban cuando los participantes tenían dudas. En el tercer elemento donde se alude a la forma de trabajo grupal, el 70% consideró que esta forma de trabajo favoreció su aprendizaje. Por su parte, en el elemento de dinámicas y ejercicios, el 94% señaló que estas fueron congruentes al objetivo perseguido en cada sesión, además de que facilitaban el desarrollo de sus habilidades.

Por otra parte, en relación al horario, se observa que 53% de los participantes indicaron que éste fue adecuado, por tanto, no interrumpía sus actividades cotidianas. En cuanto a lugar de aplicación, el 88% estuvo de acuerdo que el espacio físico fue el adecuado para llevar a cabo la actividad.

En síntesis, se observa que la mayoría de los participantes estuvo de acuerdo en cómo se estructuró el programa. Acorde a los datos proporcionados, el elemento más efectivo fue el *apoyo y asesoría* brindada por las facilitadoras, seguida de las *dinámicas y ejercicios*, después el *lugar de aplicación*. Los elementos donde hubo menor acuerdo fueron la *forma de trabajo* en grupos, pues dada la naturaleza de las dinámicas algunos participantes preferían trabajar individualmente; el *número de sesiones*, ya que les hubiese gustado que el trabajo con ellos se diera por más tiempo, es decir tuviera más sesiones; y el *horario* en que fue impartido (véase figura 6).

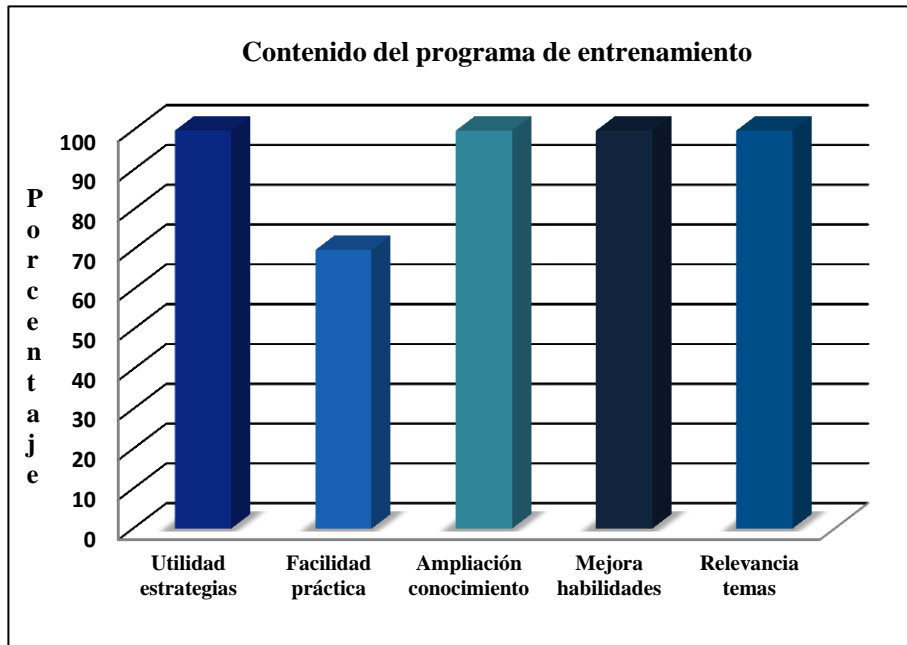


**Figura 6.** Estructura del programa. Muestra la proporción de participantes que consideraron eficaces los elementos correspondientes a la estructura.

*b) Contenido*

En el primer elemento, se puede apreciar que el 100% de participantes estuvieron de acuerdo en que las estrategias y habilidades aprendidas serán útiles en su vida cotidiana; en el segundo, donde se alude a la facilidad para poner en práctica las habilidades, el 70% señaló que podrá hacerlo fácilmente; en relación al tercer elemento, el 100% consideró que la información proporcionada durante el programa amplía su conocimiento; en el cuarto, el 100% señaló que el programa mejoró sus habilidades; en cuanto a la relevancia de los temas, el 100% indica que los temas abordados fueron importantes para ellos.

En esta sección la mayoría de los participantes estuvo totalmente de acuerdo en cada uno de los elementos, es decir, en que las estrategias y habilidades le serán útiles, en que los contenidos proporcionados mediante el programa amplían su conocimiento y son relevantes para ellos, asimismo, que permitieron desarrollar sus habilidades. No así, en la facilidad de poner en práctica lo aprendido, pues aunque fue la mayoría de participantes, algunos consideran que no es fácil llevarlo a la práctica, lo cual se vincula claramente con el elemento de aumentar el número de sesiones (véase figura 7).



**Figura 7.** Contenido del programa. Muestra la proporción de participantes que consideró efectivo cada elemento de esta sección.

Los datos obtenidos de qué tan efectivo fue el programa para los participantes, indican que éstos perciben adecuada la estructura del programa y los contenidos otorgados. Asimismo, estos datos apoyan que la aplicación del modelo fue atendido exitosamente. Por otra parte, se vinculan directamente con la puntuación obtenida por cada participante.

# Capítulo VI

## Discusión



**E**l objetivo principal de esta investigación fue evaluar un programa de entrenamiento paterno para el manejo de la agresión en niños de edad preescolar. Con este propósito, en el presente capítulo se discute el apoyo teórico-metodológico para la aceptación de la hipótesis; los hallazgos obtenidos tanto en la revisión de las propiedades psicométricas de la Escala de Habilidades paternas para el Manejo de la Agresividad Infantil (EHMAI) como los del impacto del programa de entrenamiento; las limitaciones del estudio; las ventajas del enfoque cognitivo-conductual basado en solución de problemas para el desarrollo de las habilidades, así como las sugerencias y propuestas para investigaciones futuras.

De acuerdo con los planteamientos teóricos del enfoque de solución de problemas sociales (D´Zurilla y Nezu, 2007, 2010) donde se propone que mediante el entrenamiento se incrementa la probabilidad de que las personas desarrollen las habilidades para manejar exitosamente los problemas que experimentan cotidianamente (Nezu & D´Zurilla, 2005; D´Zurilla & Nezu, 2007, 2010) y que los padres con mejores habilidades en solución de problemas sociales tratarán con mayor eficacia los problemas de conducta externalizada infantil (Jaffee & D´Zurilla, 2003), así como con los resultados obtenidos en la investigación, se cuenta con el apoyo teórico-metodológico para aceptar la hipótesis: *si se aplica un programa de entrenamiento paterno basado en solución de problemas, entonces, incrementará el puntaje de las habilidades para el manejo de agresividad infantil.*

La aceptación de la hipótesis, parte de los cambios positivos estadísticamente significativos ( $F_{(1,32)} = 6.739$ ;  $p = .01$ ) observados en la puntuación global de las habilidades de los padres tras la aplicación del entrenamiento. Este hallazgo confirma que a partir de la implementación de los programas de entrenamiento, los padres pueden adquirir, desarrollar y poner en práctica las habilidades para el manejo de la conducta agresiva de sus hijos (Robles y Romero, 2011; Martínez y Duque, 2009; Marinho y Ferreira, 2000). Asimismo, se confirma que el enfoque de solución de problemas sociales de D´Zurilla y Nezu (2007) es efectivo para la consecución del objetivo. Los resultados del impacto del programa se basan en una escala construida expofeso para esta investigación. En seguida, describo las características psicométricas correspondientes.

- a) Propiedades psicométricas de la Escala de Habilidades paternas para el Manejo de la Agresividad Infantil (EHMAI).

Con la finalidad de medir de manera válida y confiable las habilidades que poseen los padres en el manejo de la conducta agresiva de sus hijos, se revisaron las características psicométricas de la EHMAI. El proceso de revisión se llevó a cabo en dos etapas. La primera se enfocó en la validez de contenido y la segunda, en la validez de constructo, consistencia interna e identificación del índice de correlación entre subcategorías de la escala.

En la primera etapa, a través de la validación por jueces expertos, se encontró que de los reactivos propuestos, 45 medían adecuadamente el constructo, con un acuerdo igual o superior a 75% entre los jueces expertos. De los reactivos con validez de contenido, sólo se tomaron 30 para conformar la versión de la escala que fue sometida a piloteo. El criterio para integrar la escala con esta cantidad de reactivos fue la disponibilidad de tiempo que los padres reportaron para responderla. Con ello, se aseguró que el tiempo que emplearan para contestar, favoreciera que se enfocaran en ella y leyeran los reactivos cuidadosamente.

En la segunda etapa, se aplicaron tres análisis estadísticos: análisis factorial con rotación Varimax y extracción de cinco factores,  $\alpha$  de Cronbach y correlación de Pearson.

A partir del análisis factorial, se seleccionaron los factores que al menos aglutinaran tres reactivos cuyas cargas factoriales fueran iguales o superiores a .400. Además, se cuidó que según su contenido, estos reactivos midieran lo mismo. Así, de las cinco subcategorías propuestas, cuatro cumplieron los criterios precedentes. Con este hecho, la escala quedó conformada por las subcategorías *Orientación hacia el problema (OP)*, *Definición y formulación del problema (DF)*, *Estrategias de solución (ES)* y *Toma de decisiones (TD)*, las cuales cuentan con validez de constructo aceptable, ya que explican el 61% de la varianza. La subcategoría eliminada (*ejecución de la decisión y evaluación de resultados*) agrupó dos reactivos que medían adecuadamente el constructo, además con carga factorial superior a .400; sin embargo, no fueron suficientes para integrar un factor. El siguiente paso consistió en conocer la consistencia interna de la escala (en su versión de cuatro subcategorías). Así, se obtuvo el valor  $\alpha$  de Cronbach, el cual se considera aceptable ( $\alpha=.758$ ). Con estos análisis se demuestra que la escala es válida y confiable.

También, se identificó el nivel de correlación entre subcategorías, lo que indica que todas evalúan el mismo constructo. Se encontró que *Definición y formulación del problema (DF)*, *Estrategias de solución (ES)* y *Toma de decisiones (TD)* muestran una correlación fuerte entre ellas, además es estadísticamente significativa (DF-ES  $r=.521$ ,  $p=.01$ ; DF-TD  $r=.526$ ,  $p=.01$ ; ES-TD  $r=.520$ ,  $p=.01$ ), mientras tanto, *Orientación hacia el problema (OP)* muestra una correlación baja estadísticamente significativa en relación a éstas (OP-DF  $r=-.107$ ,  $p=.05$ ; OP-ES  $r=.005$ ,  $p=.05$ ; OP-TD  $r=.117$ ,  $p=.05$ ). El resultado de éstos últimos, es congruente con el enfoque teórico, pues OP corresponde a un factor motivacional, mientras DF, ES, y TD son habilidades (Maydeu-Olivares & D´Zurilla, 1996). Aunque son parcialmente diferentes e independientes, D´Zurilla y Nezu (2007) argumentan que estas subcategorías (*Orientación hacia el problema, OP; Definición y formulación del problema, DF; Estrategias de solución, ES; y Toma de decisiones, TD*) están encaminadas al mismo objetivo y cumplen una función específica y fundamental dentro del proceso de solución de problemas. Por ello, siempre están asociadas.

En cuanto a la relación entre *Orientación hacia el problema (OP)*, *Definición y formulación del problema (DF)*, *Estrategias de solución (ES)* y *Toma de decisiones (TD)*, Nezu et al. (2007) y D´Zurilla y Nezu (2007) han argumentado que si existe una orientación positiva hacia el problema, es probable que la persona adopte el estilo racional, estilo que incluye las habilidades para definir el problema, para generar alternativas de solución, tomar decisiones y verificar resultados. Por ello, si la orientación hacia el problema aumenta, también lo hacen éstas habilidades, lo que se traduce en una correlación directa.

D´Zurilla y Maydeu-Olivares (1995), sugieren que aún no se determina si la capacidad para solucionar problemas es igual o diferente para distintos problemas. En consecuencia, si estas subcategorías o elementos del proceso de solución de problemas se relacionan del mismo modo ante el afrontamiento a problemas diferentes. En relación al manejo de la agresividad infantil, se encontró una correlación directa entre las subcategorías *Orientación hacia el problema (OP)*, *Estrategias de solución (ES)* y *Toma de decisiones (TD)*, y una correlación indirecta entre *Orientación hacia el problema (OP)* y *Definición y formulación del problema (DF)*.

Es importante subrayar que a partir de esta investigación se aporta un instrumento para medir las habilidades de los padres en el manejo de la agresividad infantil con las características psicométricas adecuadas, adaptado a la cultura mexicana.

b) Impacto del programa de entrenamiento basado en solución de problemas.

Con el objetivo determinar el impacto del programa de entrenamiento sobre las habilidades para el manejo de agresividad infantil, se aplicaron análisis de regresión lineal para conocer la magnitud de los cambios ocurridos y su significancia, además para diferenciar qué porcentaje de los cambios ocurridos en las habilidades se explicaban por el programa o por las variables atributivas. Asimismo, se evaluó la importancia del programa en términos de eficacia y utilidad mediante la opinión de los participantes.

Mediante los datos obtenidos, se infiere que el programa de entrenamiento explica la mayor parte de los cambios ocurridos en las habilidades, los cuales son estadísticamente significativos ( $F_{(1,32)} = 6.739$ ;  $p = .01$ ) situación que no se presentó en las variables atributivas como la experiencia ( $F_{(1,32)} = 2.010$ ;  $p = .16$ ), la escolaridad ( $F_{(1,32)} = .898$ ;  $p = .35$ ) y la edad ( $F_{(1,32)} = .026$ ;  $p = .87$ ). En este sentido, se confirma el supuesto de que el afrontamiento y manejo adecuado de los problemas de comportamiento infantil se pueden incrementar mediante asesoría especializada (García, 2003) o programas de intervención (Webster-Stratton & Reid, 2004; Pearl, 2009).

D´Zurilla y Nezu (2007) establecieron que para el desarrollo e implementación de las habilidades para solucionar un problema, es importante partir de un modelo prescriptivo, mediante el cual se enseñe a las personas un método sobre cómo ellos mismos aprendan a encontrar la solución. El carácter prescriptivo, no se relaciona con decirle qué hacer para solucionar el problema, sino cómo hacerlo. Por ello, un entrenamiento con estas características involucra un procedimiento ordenado, sistematizado y de complejidad ascendente. En el entrenamiento implementado, se constató que el orden en que se presenten los elementos determina que los padres puedan pasar a la siguiente habilidad. Por ello, antes de comenzar el entrenamiento en habilidades para el manejo de conducta agresiva, se introdujo una sesión informativa sobre los problemas de comportamiento en la

infancia. En relación a la información que recibieron las participantes se observó, mediante las evaluaciones por sesión, que comprendieron que la agresión es una característica natural, pero que su manifestación recurrente requiere atención inmediata. En este sentido, los hallazgos apoyan a los reportados por Marinho y Ferreira (2000), donde arguyen que cuando los padres comienzan a evaluar positivamente los comportamientos de sus hijos comienzan a percibirse como padres más eficientes, pues aprendieron a diferenciar que antes de los tres años los comportamientos de carácter agresivo son una característica de desarrollo del niño, y no un castigo que ellos experimentan como padres.

Cuando las participantes se percataron de que la agresión en los primeros años puede ser controlada con mayor facilidad y obtener mejores resultados, se consideró oportuno comenzar con el entrenamiento.

El primer elemento del entrenamiento fue la orientación hacia el problema. Este elemento es fundamental para que la persona ponga en marcha las acciones que le permitirán encontrar la solución eficaz a su problema y ponerla en práctica (Nezu et al, 2007). Al involucrar componentes como la reacción emocional (positiva o negativa) cognitiva (pensamientos positivos o creencias de autoeficacia) y conductual (hacer algo o no), se convierte en un elemento fundamental.

En el caso de los padres de los niños que manifiestan conductas agresivas, el no hacer algo promueve que los niños continúen manifestando esas conductas e incluso empeoren con el paso del tiempo (Tremblay et al, 2008), y cuando actúan pero impulsivamente, fungen como modelo para que el niño imite o refuerce esos comportamientos (Tremblay et al., 2008; Polman et al., 2007; Bandura, 1980). Los hallazgos en orientación hacia el problema después de la aplicación del entrenamiento no constatan cambios estadísticamente significativos ( $F_{(1,32)}=.065$ ;  $p=.801$ ). Aunque hubo personas que obtuvieron cambios positivos, en algunos participantes se mantuvo el puntaje que habían obtenido inicialmente y en otros disminuyó. Se identificó que las madres de los niños que mantuvieron o disminuyeron el puntaje, fueron aquellas quienes aún no actuaban para resolver el problema de sus hijos antes de recibir el entrenamiento. Por ello, hasta el momento de poner en marcha el plan de manejo de conducta agresiva, comenzaron a sentirse desesperadas e incluso a cuestionar su papel como padres. Esto no significa que el

proceso se haya detenido, pues estas reacciones contribuyeron a que las participantes reflexionaran y tomaran consciencia sobre la importancia de su papel en el mantenimiento de la conducta agresiva de los niños, asimismo activó la motivación para seguir con el proceso.

Incluso, esto se consideró benéfico, pues los padres se percataron de que reaccionar negativamente como sentirse enojado, triste, desesperado o ansioso promueve que se sientan desesperados, y en consecuencia hacer lo primero que les viene a la mente (como gritarles o castigarlos físicamente). Por ello, al pasar al siguiente elemento del entrenamiento, ellas decidieron incluir a la paciencia como uno de los problemas que debían trabajar paralelamente al problema conductual de su hijo.

El segundo elemento del entrenamiento consistió en definir el problema que deseaban manejar en términos de la conducta manifiesta utilizando un lenguaje claro y preciso, así como establecer una meta real y alcanzable a corto plazo. Para ello, nos basamos en una de las premisas del entrenamiento a padres como modificadores del comportamiento infantil, es decir, incrementar la conducta prosocial infantil y disminuir la conducta antisocial (Eames et al., 2008).

Los datos obtenidos permiten concluir que las participantes desarrollaron la habilidad para definir su problema, ya que los cambios tras la aplicación del programa son estadísticamente significativos ( $F_{(1,32)}=7.28$ ;  $p=.01$ ). Esta fue una de las habilidades que a las participantes se les hizo difícil más, pero resultó clave para continuar con el proceso. Pues implicó transformar la visión que ellas tenían sobre el problema de su hijo. Es decir, de conceptualizarlo como “es muy agresivo” “siempre hace lo que quiere” “es malo”, pasaron a describir a qué se referían exactamente. Por ejemplo, “arrebata los juguetes que le gustan” “prefiere ver la televisión”, etc. El hacer descripciones de esta índole no le restó importancia al problema, sino que las participantes lo percibieron como más fácil de manejar.

En los casos donde el niño no obedecía, las madres descubrieron que el problema no estaba directamente relacionado con el niño, también ellas influían, pues no daban correctamente la instrucción y no se aseguraban de que el niño cumpliera el mandato. Este hallazgo es similar al reportado por Ayala y Pedroza (1996), donde se menciona que

cuando los padres tienen claridad sobre qué es lo que ellos desean que el niño haga, será más probable que obtengan resultados favorables.

El tercer elemento del entrenamiento se enfocó en el desarrollo de la habilidad para generar estrategias de solución. El efecto encontrado en esta habilidad estuvo directamente relacionado con el anterior, ya que cuando existe claridad de qué es lo que buscan disminuir y qué quieren desarrollar en el niño, incrementan las alternativas para solucionarlo. Por tanto, los cambios fueron estadísticamente significativos ( $F_{(1\ 32)}=9.804$ ;  $p=.004$ ). En este sentido, se observó que las participantes generaban más alternativas, en comparación con el pre-test, cuando sus metas las enunciaban “cómo le haré para que mi hijo pida prestados los juguetes que le gustan” a diferencia de cuando lo enunciaban “cómo le haré para que mi hijo ya no le pegue a sus compañeros”.

Finalmente, en el cuarto elemento del entrenamiento destinado para elegir la estrategia más conveniente o toma de decisiones. Se encontró un cambio estadísticamente significativo ( $F_{(1\ 32)}=7.27$ ;  $p=.01$ ). Los datos recabados en esta habilidad permiten inferir que las participantes adquirieron los criterios necesarios para valorar cuál estrategia es más efectiva. Entre estos criterios se ubican que ellas identificaran cómo impactaría en sus hijos y en ellas.

En relación a los cambios observados en cada elemento del entrenamiento, se cuenta con el apoyo para concluir que este programa basado en el enfoque de Solución de Problemas Sociales es efectivo para el desarrollo de las habilidades parentales para el manejo de agresividad infantil. Con ello, se suma a los argumentos de Maughan et al. (2005 en Robles y Romero, 2011) donde indicó que los programas de entrenamiento conductual han demostrado su eficacia en el tratamiento de los problemas de conducta de tipo externalizante infantil. En concreto, se observó una diferencia entre las dos medidas (antes y después) del entrenamiento que permite afirmar la pertinencia de este tipo de programas para mejorar las habilidades paternas. Aun cuando estadísticamente se identificaron los cambios, otra manera de confirmarlo es la opinión de los participantes. Esto se infiere a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario de validación social (CVS), específicamente en la valoración que ellas hacen de la estructura del programa, pues ésta proviene del modelo adoptado.

En cuanto a la valoración que las participantes hicieron del contenido del programa, se infiere que fue útil y efectivo, pues reportaron que las estrategias y habilidades aprendidas le serán útiles, que ampliaron su conocimiento y desarrollaron sus habilidades, aunque no es muy fácil llevarlo a la práctica. Esto concuerda con la distinción del proceso de hallar una solución efectiva al problema y el proceso de implementar la solución (D´Zurilla y Nezu, 2007), ya que algunas personas requieren más tiempo para desarrollar las habilidades para encontrar la alternativa más efectiva e implementarla y otras, requieren más tiempo para desarrollar habilidades de implementación de la solución.

En concreto, se aporta un programa de entrenamiento que desde el enfoque cognitivo-conductual tiene el objetivo de desarrollar en los padres de familia cuyos hijos manifiesten conducta agresiva, las habilidades para hacer un manejo eficaz de tal problemática a la par que se reducen las reacciones negativas. Este programa puede ser aplicado individual o grupalmente. Asimismo, se aporta el instrumento mediante el cual se evaluó la efectividad del mismo.

### c) Limitaciones, sugerencias y alternativas para investigaciones futuras.

En esta investigación se observaron algunas limitantes, que si bien no impactan en el efecto del programa, se consideran relevantes para incrementar el rigor metodológico y obtener resultados más exitosos en futuras investigaciones.

Una de las principales limitantes para esta investigación fue la mortalidad experimental, reportada en varios estudios afines (Marinho y Ferreira, 2000; Martínez y Duque, 2009; Fajardo-Vargas, 2010; Robles y Romero, 2011). Entre las causas principales, mencionadas por los padres que abandonaron el programa, o que asistieron irregularmente, son: el trabajo (predominantemente los hombres), los problemas familiares o personales, insuficiente tiempo debido a las labores domésticas, o sus demás hijos les demandaban atención. En consecuencia, de ser una muestra de 30 participantes, se redujo a 17, en la cual sólo se incluyen mujeres. En relación a los datos recabados mediante el cuestionario de validación social, se identificó que las madres que participaron activamente durante todo el entrenamiento, consideraron que la aplicación del programa en la institución que estudiaban



sus hijos antes de que ellas fueran a recogerlos, son el lugar y el horario adecuados, pues de haber sido de otro modo no habrían asistido.

Otra de las posibles limitantes corresponde al elemento *verificación de resultados* que no fue desarrollado y ni evaluado en el entrenamiento. Aunque se otorgaron parámetros para que fuese aplicado por las participantes, no se incluyó como una de los elementos del programa. Por ello, se desconoce el impacto que éste ejerce sobre las demás habilidades.

Es importante rescatar, que la presencia escasa de limitantes para esta investigación es producto del programa piloto implementado. Aunque no se hicieron análisis estadísticos para el programa piloto, a partir de él se pudieron controlar algunas amenazas a la intervención que se hizo. Entre ellas, figura el uso del término agresividad, pues con ello se constata que los padres tienen sus propias explicaciones, y pueden etiquetar a un niño como agresivo, cuando en realidad no lo es, y viceversa. Asimismo, se implementaron mejores técnicas de promoción del programa, pues se involucró a las autoridades educativas. Así, ellas colaboraron para que los padres asumieran el compromiso de asistir, sobre todo, porque sus hijos eran reportados por las educadoras o por ellas mismas (mamás) como agresivos, inquietos y desobedientes. En consecuencia, el programa piloto favoreció la organización técnica, distribución de contenidos temáticos por sesión, adecuación de técnicas y estrategias para favorecer el aprendizaje a la población dirigida, entre otras. Por ello, se recomienda que se antes de realizar un programa de entrenamiento, se explore a la población al cual va dirigido.

Por otra parte, se sugiere que haya un seguimiento después de la aplicación del entrenamiento, para constatar el mantenimiento de las habilidades adquiridas.

Aunque la muestra fue homogénea en cuanto a las problemáticas que reportaban las madres de los niños, es decir problemas de conducta agresiva y/o desobediencia, los cuales acorde con Maciá (2002) y Serrano (1996) se manifiestan de manera paralela, se sugiere que se este programa sea aplicado sólo a los padres y/o madres de niños con comportamiento agresivo. Asimismo, que tanto a los niños como a los padres se les evalúe antes y después del entrenamiento a éstos últimos con la finalidad de conocer el impacto en ambas poblaciones. Cabe aclarar, que cada uno deberá ser evaluado con los instrumentos pertinentes.

En relación a la Escala de Habilidades paternas para el Manejo de Agresividad Infantil, se sugiere ampliar la cantidad de reactivos para la subcategoría o factor eliminado, *Ejecución de la decisión y Evaluación de Resultados (EV)*, y en consecuencia rescatar el factor perdido.

Con los hallazgos mostrados precedentemente, se puede concluir que a través de un programa de entrenamiento basado en el modelo de Solución de Problemas Sociales de D'Zurilla y Nezu (2007), los padres desarrollan habilidades para el manejo de la conducta agresiva de su hijo porque:

- Es un modelo prescriptivo, lo cual instiga al padre de familia en el cómo debe manejar el problema, más no en qué debe hacer concretamente.
- El modelo implica un proceso ordenado, sistematizado y de complejidad ascendente, por lo que la persona que esté desarrollando sus habilidades, no podrá obtener resultados favorables si no ha desarrollado la habilidad anterior, pues son interdependientes.
- La persona se percata de cuáles son sus reacciones positivas y negativas, y cómo éstas impactan en la manifestación del comportamiento del niño. Y en consecuencia, emprende un proceso para aminorar la agresión a la par que incrementa otras conductas socialmente aceptables o prosociales.
- La persona aprende a clarificar su problema, identificando en términos de comportamiento observable, con ello incrementa la cantidad de alternativas para solucionarlo. Por ende, la persona puede identificar con facilidad si su hijo continúa manifestando el problema, pues se basa en hechos, no en suposiciones.
- La persona se percata de la complejidad de las metas que se establece, de esta manera identifica en cuál tendrá que trabajar antes de comenzar el manejo del comportamiento agresivo de su hijo, quizá la prioridad sea controlar su carácter explosivo que lo lleva a castigar o maltratar al niño.
- A la par que el padre desarrolla habilidades, impacta en las habilidades del niño (Jaffee & D'Zurilla, 2003).

Los programas de entrenamiento dirigidos a padres son una estrategia de intervención que los psicólogos hemos trabajado arduamente, pero aún queda mucho por

hacer. Se sugiere continuar con la investigación sobre el impacto de este programa, ya que una de las interrogantes generadas a partir de esta investigación corresponde a: en qué medida se reduce la manifestación del comportamiento agresivo infantil, cuando sus padres aplican las habilidades desarrolladas mediante este programa.

Estos métodos de intervención son muy requeridos, como lo plantean los teóricos, por su nivel de impacto positivo y su bajo costo (sobre todo los que se imparten en grupo) (Rey, 2006; Robles y Romero, 2011). No obstante, en nuestro país sólo son implementados por instituciones educativas o derivadas de proyectos de investigación. Por ello, convendría que las instituciones públicas involucradas en el bienestar social y familiar comenzaran a tomar partido en este campo.

# Referencias

- Álvarez, G. M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 253-273. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194214587011>.
- Ayala H. y Pedroza, C. F. (1996). Evaluación y tratamiento de la obediencia en la relación padre-hijo en que se presentan conductas de maltrato infantil, *Investigación y Ciencia*, 6 (19), 56-61.
- Ayala, H., Pedroza, C. F., Morales, C. S., Chaparro, C. A. y Barragán, T. N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños de edad escolar, *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Bandura, A. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza.
- Bartau, I., Maganto, M., y Etxebarria, J. (2001). Los programas de formación de padres: Una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 1-17.
- Centers for Disease Control and Prevention –CDC- (2009). *Parent training programs: insight for practitioners*. Atlanta (GA): Centers for Disease Control.
- Chavarría, M. O. (2005). *El reto en la educación de los hijos. Compendio de pedagogía familiar*. México: Trillas.
- Connell, A. M. & Goodman, S. (2002). The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: a meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 128 (5), 746-773. doi:10.1037/0033-2909.128.5.746
- Cruz, S. R., Noroño, M. V., Fernández, B. O. y Cadalso, S. R. (2002). Intervención educativa para la disminución de la agresividad en la conducta infantil, *Revista Cubana Pediatría*, 74 (3), 189 – 194.
- D'Zurilla, T. J. (1984). This week's citation classic, 24. Tomado el 20 Junio de 2013 desde <http://garfield.library.upenn.edu/classics1984/classics1984.html>
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification, *Journal of Abnormal Psychology*, 78 (1), 107–126.
- D'Zurilla, T. J. & Maydeu-Olivares, A. (1996). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment, *Behavior Therapy*, 26 (1), 409-432.

- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2007). *Problem solving therapy: a positive approach to clinical intervention* (3<sup>rd</sup>Ed.). New York: Springer.
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2010). Problem-Solving Therapy. En S. K. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (3<sup>rd</sup>ed.) (pp. 197-225). New York: Guilford Press.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. En E. C Chang, T. J. D'Zurilla & L. J. Sanna (Eds.), *Social Problem Solving: theory, research and training* (pp. 11-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dubois-Comtois, K., Moss, E., Cyr, C. & Pascuzzo, K. (2013). Behavior problems in middle childhood: the predictive role of maternal distress, child attachment, and mother-child interactions, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1311-1324. doi: 10.1007/s10802-013-9764-6
- Eames, C., Daley, D., Hutchings, J., Hughes, J. C., Jones, K., Martin, P. & Bywater, T. (2008). The leader observation tool: a process skills treatment fidelity measure for the Incredible Years parenting programme, *Child: Care, Health and Development*, 34 (3), 391-400. doi:10.1111/j.1365-2214.2008.00828.x
- Eron, L. (2000). A psychological perspective. En V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Aggression and violence. An introductory text* (pp. 29-39). USA: Allyn and Bacon
- Espinoza, F. L. (2009). Entrenamiento a padres en inteligencia emocional. En L. J. Augusto (coord.). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 77-98). España: Universidad de Jaén.
- Fajardo-Vargas, V. (2010). Conducta agresiva en niños: evaluación de los efectos de un tratamiento cognitivo conductual. Tesis de doctorado. UNAM
- Fajardo-Vargas, V. y Hernández-Guzmán, L. (2008). Tratamiento cognitivo-conductual de la conducta agresiva infantil, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34 (2), 371-389.
- Felson, R. (2000). A social psychological approach to interpersonal aggression. En V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Aggression and violence. An introductory text* (pp. 9 – 22). USA: Allyn and Bacon.

- Flores, L., Sánchez, G. y Villegas, P. (2012). Validación de la escala de habilidades para el manejo de la agresividad infantil, *Revista Mexicana de Psicología*, Número especial octubre, 714 – 717.
- Flouri, E. (2005). *Fathering and child outcomes*. England: Jhon Wiley & Sons, Ltd.
- Foster, S. L. & Mash, E. J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research issues and procedures, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (3), 308-319.
- Fox, L. & Harper-Lentini, R. (2006). “You Got It!” Teaching Social and Emotional Skills, *Young Children*, 16 (6), 36-42.
- Francisco, V. T. & Butterfoss, F. B. (2007). Social validation of goals, procedures, and effects in public health, *Health Promotion Practice*, XX, 1-6. doi: 10.1177/1524839906298495
- Frey, A, J., Lee, P. K., Browne-Ferrigno, T. & Korfhage, T. L. (2010). The social validity of program-wide positive behavior support, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (4) 222-235. doi: 10.1177/1098300709343723
- Gamboa, M. C. y Valdés, R. S. (2012). “El bullying o acoso escolar” *Estudio teórico conceptual, de derecho comparado, e iniciativas presentadas en el tema*. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis.
- García, P. S. (2003). *Padres + hijos =*. México: Limusa.
- García-Campayo, J., Hidalgo, C. I., y Orozco, G. F. (2006). *Psicoterapia de resolución de problemas*. México: Ars Médica.
- Hamama, L. & Arazi, Y. (2011). Aggressive behavior in at-risk children: contribution of subjective well-being and family cohesion, *Child & Family Social Work*, 1-12.
- Huertas, D., López-Ibor, J. y Crespo, M. (2005). *Neurobiología de la agresividad humana*. Barcelona, España: Ars Médica.
- ICESI (2008). Encuesta Nacional sobre Inseguridad. México
- ICESI (2010). Encuesta Nacional sobre Inseguridad. México
- ICESI (2012). Encuesta Nacional sobre Inseguridad. México
- Jacobs, N. & Harper, B. (2012). The effects of rejection sensitivity on reactive and proactive aggression, *Aggressive Behavior*, 29, 3-12. doi: 10.1002/ab.21455

- Jaffee, W. B. & D'Zurilla, T. J. (2003). Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents, *Behavior Therapy*, 34, 295-311.
- Jiménez, A. (2005). Estrategias para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales del niño de 4 a 11 años. Tesis de licenciatura. UNAM.
- Jiménez, R. D. y Hernández, M. I. (2011). Intervención clínica a diadas madre-hijo para mejorar la conducta social y aprovechamiento escolar en el nivel básico, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (2), 68-89.
- Kaminski, J.W., Valle, L.A., Filene, J.H. & Boyle, C.L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 567–89. doi: 10.1007/s10802-007-9201-9
- Kazdin, A. E. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños: avances de la investigación, *Psicología Conductual*, 1 (1), 111-144.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Liu, J. (2011). Early health risk factors for violence: conceptualization, evidence, and implications, *Aggression and Violent Behavior*, 16, 63-73. doi:10.1016/j.avb.2010.12.003
- Lochman, J. E., Powell, N. R., Clanton, N. & McElroy, H. K. (2006). Anger and aggression. En B. G. George & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 115 – 134). Washington, USA: National Association of School Psychologists.
- Loeber, R., Hipwell, A., Battista, D., Sembower, M. & Stouthamer-Loeber, M. (2009). Intergenerational transmission of multiple problem behaviors: prospective relationships between mothers and daughters, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 1035–1048. doi: 10.1007/s10802-009-9337-x
- López de Bernal, M. E. y Arango de Narváez, M. T. (2002). *Estimule sus aptitudes, virtudes y fortalezas*. Colombia: Ediciones Gamma.
- Lucas, P. J. (2011). Some reflections on the rhetoric of parenting programmes: evidence, theory, and social policy, *Journal of Family Therapy*, 33, 181–198. doi: 10.1111/j.1467-6427.2011.00540.x



- Lundahl, B. W., Risser, H. J. y Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: moderators and follow-up effects, *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104. doi:10.1016/j.cpr.2005.07.004
- Maciá, D. A. (2002). *Problemas cotidianos de la conducta en la infancia. Intervención psicológica en el ámbito clínico y familiar*. Madrid: Pirámide.
- Marinho, M. L. y Ferreira, E. (2000). Evaluación de la eficacia de un programa de entrenamiento de padres en grupo, *Psicología Conductual*, 6 (2), 299-318.
- Martínez, J. W. y Duque, A. F. (2008). El comportamiento agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas, *investigaciones Andina*, 10 (16), 92-105.
- Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: an integration of theory and data, *Cognitive Therapy and Research*, 20 (2), 115 - 133.
- Nezu, A. M. & D'Zurilla, T. J. (2005). Problem-Solving Therapy-General. En S. Felgoise, A.M. Nezu, C. M. Nezu & M.A. Reinecke (Eds.), *Encyclopedia of cognitive behavior therapy* (pp. 301-304). doi: 10.1007/b99240
- Nezu, A. M., Nezu, C. M. & D'Zurilla, T. J. (2007). *Solving life's problem. A 5-step guide to enhance well-being*. New York: Springer.
- Nezu, A. M. y Nezu, C. M. (1993). Entrenamiento en solución de problemas. En V. Caballo (comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta* (pp. 527-554). Madrid, España: Siglo XXI.
- Nixon, R. (2002). Treatment of behavior problems in preschoolers: A review of parent training programs, *Clinical Psychology Review*, 22, 525-546.
- Oliveira, T. D., Lisboa, C., Koller, S. y DeSousa, D. (2011). Agresividad y prosociabilidad: la dinámica de riesgo y protección en los procesos de popularidad y bullying, *Psyche*, 20 (2), 53-63.
- Palmero, F. y Fernández-Abascal, E. (2002). Emociones básicas II (Ira, tristeza y asco). En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (coords.). *Psicología de la motivación y emoción* (pp. 353 – 370). Madrid, España: McGraw-Hill.

- Pearl, E. S. (2009). Parent management training for reducing oppositional and aggressive behavior in preschoolers, *Aggression and Violent Behavior* 14, 295-305. doi:10.1016/j.avb.2009.03.007
- Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., Van Boxtel, H. & Merk, W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 522-535. doi: 10.1007/s10802-007-9109-4
- Ramírez, J. M. (2010). The usefulness of distinguishing types of aggression by function\*, *International Social Science Journal*, 61(200-201), 263-272.
- Raudino, A., Woodward, L. J., Fergusson, D. L. & Horwood, L. J. (2012). Childhood conduct problems are associated with increased partnership and parenting difficulties in adulthood, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 51-63. doi: 10.1007/s10802-011-9565-8
- Rey, C. A. (2006). Entrenamiento de padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones, *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1 (1), 61-84.
- Robles, P. Z. y Romero, T. E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia, *Anales de Psicología*, 27 (1), 86-101.
- Rotenberg, E. (2007). *Hijos difíciles, padres desorientados. Padres difíciles, hijos desorientados*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Serrano, I. P. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid, España: Pirámide.
- Siever, L. J. (2008). Neurobiology of aggression and violence, *The American Journal of Psychiatric*, 165, 429-442. doi:10.1176/appi.ajp.2008.07111774
- SSP-SEP (2009). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*. México
- Stassen, B. K. (2004). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid, España: Médica Panamericana.
- Terzian, F. M. & Fraser, M. W. (2005). Preventing aggressive behavior and drug use in elementary school: Six family-oriented programs, *Aggression and Violent Behavior*, 10, 407-435. doi:10.1016/j.avb.2004.06.001
- Toro, J. (1984). Entrenamiento de padres como modificadores de la conducta infantil, *Anuario de Psicología*, 30 (31), 99-109.

- Train, A. (2003). *Niños agresivos ¿Qué hacer?* México: Alfaomega.
- Tremblay, R. E., Gervais, J. y Petitcherc, A. (2008). *Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia*. Montreal, Quebec: Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Barker, E. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: a developmental perspective, *International Journal of Behavioral Development*, 30 (1), 12–19. doi: 10.1177/0165025406059968
- Vite, S. A. Pérez, G. I. y Ruiz, C. M. (2008). El impacto de la sensibilidad materna y el entrenamiento a padres en niños con problemas de conducta, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34 (2), 163-175.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children — the foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum, *Infants and Young Children*, 17(2), 96–113.

# Apéndices

**Apéndice A**  
**Formato de validación por jueces expertos**



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
 FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
 LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Fecha: \_\_\_\_\_

Especialidad: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** A continuación se presentan las frases propuestas para una escala que indaga las habilidades de solución de problemas que tienen los padres en el manejo del comportamiento agresivo en sus hijos. Las frases están agrupadas en cinco categorías, las cuales están enunciadas y definidas. Comience leyendo cuidadosamente las definiciones correspondientes a cada categoría. Posteriormente, lea atentamente cada una de las frases y:

- a) Clasifique las frases en categorías
- b) Señale si la redacción es correcta o no, de no ser así, anotar en *observaciones* su sugerencia.
- c) Indicar otras sugerencias

**Definición de categorías**

<b>Orientación hacia el problema (OP)</b>	Son las reacciones inmediatas que manifiesta la persona cuando se le presenta un problema de agresividad en su hijo. Implica <i>actitudes</i> (tendencias a ignorar o solucionar el problema), <i>creencias</i> (ideas o pensamientos sobre tales problemas, tanto qué los determina como si son o no manejables) y <i>sentimientos</i> (estados de ánimo que experimenta la persona cuando intenta manejar o controlar el problema).
<b>Definición y formulación del problema (DF)</b>	Es la tendencia a buscar información y analizar todo lo relativo al problema conductual de su hijo para establecer en términos claros y precisos qué es lo que quiere o tiene que abordar.
<b>Estrategias de solución (ES)</b>	Se refiere al conocimiento que tiene sobre el manejo de la conducta agresiva de su hijo y las acciones que emprende para lograrlo. Involucra la habilidad para generar alternativas de solución.
<b>Toma de decisiones (TD)</b>	Es la elección de una técnica en función de su efectividad razonada. Implica si la persona evalúa los pros y los contras de las técnicas empleadas para manejar la conducta de su hijo.
<b>Ejecución de la decisión y verificación de resultados (EV)</b>	Comprende la evaluación de la técnica seleccionada. Implica si la persona considera los parámetros (intensidad, frecuencia, duración) para conocer si la técnica fue o no efectiva.

APÉNDICES

No.	FRASE	CATEGORÍA QUE EVALÚA					REDACCIÓN			OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS
		OP	DF	E S	T D	E V	BUENA	REGULAR	MALA	
1	Suelo negociar con mi hijo los castigos y recompensas a su comportamiento									
2	Si promuevo las conductas positivas de mi hijo estas incrementan									
3	Si mi hijo violenta a alguien me siento frustrado									
4	Si mi hijo solamente golpeaba cuando necesitaba obtener algo y ahora por todo, creo que su situación empeora									
5	Si mi hijo sigue destruyendo cosas, pero cada vez menos considero que va mejorando									
6	Si mi hijo presenta alguna conducta agresiva en mis manos esta manejarlo de manera adecuada									
7	Si mi hijo manifiesta algún problema con sus compañeros, prefiero hacer lo primero que se me venga a la mente									
8	Si aplico una técnica para abordar el comportamiento inadecuado de mi hijo, él debe comportarse mejor durante más tiempo.									
9	Si mi hijo comete algún acto que dañe a otra persona no interfiere ni indago sobre el problema									
10	Recompensar a mi hijo cuando disminuye la conducta agresiva incrementa la probabilidad de eliminar estas conductas									

APÉNDICES

No.	FRASE	CATEGORÍA QUE EVALÚA					REDACCIÓN			OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS
		OP	DF	E S	T D	E V	BUENA	REGULAR	MALA	
11	Platico con otros padres para comparar el comportamiento de mi hijo con el de otros niños para aclarar mis dudas									
12	Pienso que no tengo nada que ver en la solución de los problemas de agresividad de mi hijo									
13	Pienso que la agresividad es una característica y se nace con ella									
14	Los padres fomentamos los comportamientos agresivos a los niños									
15	Los niños suelen golpear a sus compañeros sólo porque no saben pedir las cosas									
16	Los niños aprenden a ser agresivos y por lo tanto, también aprenderán a comportarse de otra manera									
17	Lo más importante es recompensar a mi hijo cuando sólo cuando se porta bien									
18	Le pido al profesor de mi hijo una evolución sobre su comportamiento									
19	Las dificultades de mi hijo me enfadan									
20	La conducta agresiva que manifiesta mi hijo constantemente me deprime									
21	La agresividad que emiten los niños es un reflejo de lo que observan en su casa									
22	La agresividad puede manifestarse cuando mi hijo no sabe cómo expresar su enojo.									



APÉNDICES

No.	FRASE	CATEGORÍA QUE EVALÚA					REDACCIÓN			OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS
		OP	DF	E S	T D	E V	BUENA	REGULAR	MALA	
23	La agresividad debe permanecer moderadamente en los niños, pues les permite defenderse ante una amenaza									
24	La agresividad es un comportamiento que debe desaparecer completamente de las personas									
25	Generalmente presto atención a mi hijo sólo cuando destruye algo									
26	Generalmente me siento contento cuando soluciono algún problema de mi hijo									
27	Generalmente me enoja presenciar que mi hijo actué de manera agresiva									
28	Generalmente los problemas de mi hijo son solucionados por otras personas									
29	Generalmente le pego a mi hijo para que deje de destruir las cosas									
30	Generalmente la solución a los problemas de mi hijo la tiene mi pareja									
31	Fácilmente soluciono algún problema en el que este inmerso mi hijo									
32	Fácilmente respondo a la conducta agresiva de mi hijo violentándolo									
33	Fácilmente dejo que otras personas tomen riendas de los problemas de mi hijo									
34	Evito usar el castigo físico y emocional pues constituye maltrato infantil aunque sea para corregir.									

APÉNDICES

No.	FRASE	CATEGORÍA QUE EVALÚA					REDACCIÓN			OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS
		OP	DF	E S	T D	E V	BUENA	REGULAR	MALA	
35	Estoy consciente que mis palabras pueden ser hirientes y procuro usarlas con cautela cuando regaño a mi hijo.									
36	Elijo castigos acordes a la edad de mis hijos cuando tienen un mal comportamiento.									
37	Difícilmente doy alguna solución a los problemas de conducta que mi hijo tiene.									
38	Cuando tomo una decisión sobre cómo manejar el comportamiento de mi hijo, considero las consecuencias de lo decidido.									
39	Cuando mi hijo me muerde, golpea o grita, yo lo pellizco o lo golpeo y él deja de agredirme.									
40	Cuándo mi hijo manifiesta alguna conducta agresiva presto atención inmediatamente									
41	Cuándo mi hijo manifiesta algún comportamiento agresivo averiguo inmediatamente qué desencadenó esta conducta									
42	Cuando mi hijo lastima a otros le explico que su conducta está mal y que debe tener una consecuencia por lo que hizo									
43	Cuando mi hijo golpea a alguien utilizo el castigo, pues es una forma de disciplinarlo									
44	Cuando mi hijo daña a alguien busco todas las alternativas posibles para manejar su comportamiento.									

APÉNDICES

No.	FRASE	CATEGORÍA QUE EVALÚA					REDACCIÓN			OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS
		OP	DF	E S	T D	E V	BUENA	REGULAR	MALA	
45	Cuando mi hijo comete actos agresivos, al permitir que se tranquilice es más probable que pueda platicar con él después									
46	Cuando mi hijo cambia el lugar donde pegarle a los demás niños pienso que la conducta agresiva aún permanece									
47	Cuando mi hijo agrede sin causa aparente varias veces al día creo que va empeorando									
48	Cuando mi hijo agrede lo aparto para que se tranquilice, luego platico con él									
49	Cuando mi hijo agrede a otro niño pienso porque lo hizo antes de sancionarlo									
50	Cuando mi hijo agrede a otra persona le grito, pues es la única manera en que entiende									
51	cuando mi hijo agrede a alguien, antes que todo reflexionamos juntos sobre cómo solucionarlo									
52	Cuando mi hijo agrede a alguien en la escuela pienso que está en manos del profesor solucionar el problema									
53	Cuando intento manejar el comportamiento de mi hijo, busco todas las formas en que podría abordarlo exitosamente									
54	Cuando intento manejar alguna conducta inadecuada de mi hijo descompongo en partes mi objetivo para saber por cuál comenzar primero.									

APÉNDICES

No.	FRASE	CATEGORÍA QUE EVALÚA					REDACCIÓN			OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS
		OP	DF	E S	T D	E V	BUENA	REGULAR	MALA	
55	Cuando intento corregir a mi hijo, sé qué es lo que busco específicamente									
56	cuando implemento sanciones pienso en la efectividad de éstas									
57	cuando implemento control de conducta reflexiono si es adecuada para mis hijos									
58	Cuando enfrento un problema de comportamiento de mi hijo tengo miedo									
59	Cuando elijo una estrategia para que mi hijo evite agredir, pienso en cómo le va afectar									
60	Creo que mi hijo está mejorando sólo cuando agrede para defenderse									
61	Creo que cuando mi hijo golpea a alguien yo no puedo solucionar el problema									
62	Considero que la agresividad se manifiesta cuando los niños tienen pensamientos hostiles									
63	Con frecuencia analizo qué es lo que deseo cambiar en mi hijo, y qué quiero que permanezca									
64	Con facilidad identifico que mi hijo va mejorando si disminuye la duración de su conducta agresiva									
65	Castigo a mi hijo inmediatamente después de que pelea con otros niños.									

APÉNDICES

No.	FRASE	CATEGORÍA QUE EVALÚA					REDACCIÓN			OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS
		OP	DF	E S	T D	E V	BUENA	REGULAR	MALA	
66	Busco información en revistas para padres acerca del comportamiento de mi hijo, para saber cómo tengo que actuar									
67	Aunque intente buscar alternativas para manejar los comportamientos agresivos de mi hijo, no se me ocurre nada									
68	antes de realizar una técnica para controlar el comportamiento de mi hijo reflexiono como podría reaccionar él									
69	Antes de implementar una acción para el manejo del comportamiento de mi hijo, evaluó los beneficios									
70	antes de implementar castigos o premios reflexiono en los beneficios y consecuencias									
71	Antes de emprender alguna acción para disminuir el comportamiento agresivo de mi hijo, defino a qué quiero llegar									
72	Antes de corregir a mi hijo es importante que yo esté tranquila (o)									
73	Antes de comenzar a manejar un comportamiento agresivo específico de mi hijo, busco dónde, cómo y cuándo sucede									
74	Analizo el comportamiento de mi hijo para conocer qué lo motiva a agredir									
75	Al tratar de disciplinar a mi hijo me siento ansioso.									

## APÉNDICES

No.	FRASE	CATEGORÍA QUE EVALÚA					REDACCIÓN			OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS
		OP	DF	E S	T D	E V	BUENA	REGULAR	MALA	
76	A menudo me atrevo a implementar nuevas soluciones para disminuir la agresión en mi hijo									

**Apéndice B**  
**Escala de Habilidades paternas para el Manejo de**  
**Agresividad Infantil**  
**(EHMAI)**



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**Escala de Habilidades paternas para el Manejo de Agresividad Infantil (EHMAI)**

**I. DATOS DEL NIÑO**

1. Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Turno: M( ) V( )
2. Edad: años \_\_\_\_\_ meses \_\_\_\_\_
3. Sexo: F ( ) M ( )
4. Numero de hermanos: \_\_\_\_\_
5. Lugar que ocupa entre ellos \_\_\_\_\_
6. Nombre de la persona quien contesta el cuestionario: \_\_\_\_\_ parentesco \_\_\_\_\_

**II. DATOS DE LOS PADRES**

	Padre	Madre
Edad		
Ocupación		
Escolaridad		
Estado civil		
Vive con su hijo(a)		
Tiempo interactúa con su hijo(a) durante el día		

**III. INFORMACIÓN ADICIONAL**

1. Quién recoge al niño(a) a la escuela (parentesco): \_\_\_\_\_
2. Seleccione su ingreso mensual aprox.:  
 De \$ 1500 a \$ 3000  
 De \$ 3001 a \$ 4500  
 De \$ 4501 a \$ 6000  
 Más de \$ 6000

**INSTRUCCIONES:** A continuación se presenta una lista de frases mediante las cuales se pretende conocer su opinión sobre qué tan cierto considera cada argumento representado por éstas. Por tanto, se le solicita de manera muy atenta que marque (X) cada cuadro según su punto de vista. Cabe señalar que la información proporcionada es totalmente confidencial. Asimismo, se precisa que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo es un punto de vista.



APÉNDICES

No.	FRASE	No es cierto	Algo cierto	Moderadamente cierto	Cierto	Muy cierto
1	Suelo negociar con mi hijo los castigos y recompensas por su comportamiento.	1	2	3	4	5
2	Estoy consciente que mis palabras pueden ser hirientes y procuro usarlas con cautela cuando regaño a mi hijo.	1	2	3	4	5
3	Cuando implemento control de conducta reflexiono si es adecuada para mis hijos.	1	2	3	4	5
4	Cuando tomo una decisión sobre cómo manejar el comportamiento de mi hijo, considero las consecuencias de lo decidido.	1	2	3	4	5
5	Si mi hijo comete algún acto que dañe a otra persona no interfiere ni indago sobre el problema.	1	2	3	4	5
6	Generalmente me enoja presenciar que mi hijo actué de manera agresiva.	5	4	3	2	1
7	Cuando intento manejar el comportamiento de mi hijo, busco todas las formas en que podría abordarlo exitosamente.	1	2	3	4	5
8	La conducta agresiva que manifiesta mi hijo constantemente me deprime.	5	4	3	2	1
9	Cuando mi hijo lastima a otros le explico que su conducta está mal y que debe tener una consecuencia por lo que hizo.	1	2	3	4	5
10	Cuando implemento sanciones pienso en la efectividad de éstas.	1	2	3	4	5
11	Cuando mi hijo daña a alguien busco todas las alternativas posibles para manejar su comportamiento.	1	2	3	4	5
12	Cuando enfrento un problema de comportamiento de mi hijo tengo miedo.	5	4	3	2	1
13	Analizo el comportamiento de mi hijo para conocer qué lo motiva a agredir.	1	2	3	4	5
14	Creo que cuando mi hijo golpea a alguien yo no puedo solucionar el problema.	5	4	3	2	1
15	Antes de comenzar a manejar un comportamiento agresivo específico de mi hijo, busco dónde, cómo y cuándo sucede.	1	2	3	4	5
16	Con frecuencia analizo qué es lo que deseo cambiar en mi hijo, y qué quiero que permanezca.	1	2	3	4	5
17	Antes de implementar castigos o premios reflexiono en los beneficios y consecuencias.	1	2	3	4	5
18	Al tratar de disciplinar a mi hijo me siento ansioso.	5	4	3	2	1

**Apéndice C**  
**Cuestionario de Validación Social**  
**(CVS)**



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
 FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**Cuestionario de Validación Social  
 (CVS)**

**I.DATOS DEL NIÑO**

7. Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Turno: M( ) V( )  
 8. Edad: años \_\_\_\_\_ meses \_\_\_\_\_  
 9. Sexo: F ( ) M ( )  
 10. Numero de hermanos: \_\_\_\_\_  
 11. Lugar que ocupa entre ellos \_\_\_\_\_  
 12. Nombre de la persona quien contesta el cuestionario: \_\_\_\_\_ parentesco \_\_\_\_\_

**II.DATOS DE LOS PADRES**

	Padre	Madre
Edad		
Ocupación		
Escolaridad		
Estado civil		
Vive con su hijo(a)		
Tiempo interactúa con su hijo(a) durante el día		

**INSTRUCCIONES:** A continuación se presenta una lista de frases mediante las cuales se pretende conocer su opinión del taller al que asistió. Marque (X) cada opción según su punto de vista. Recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

APÉNDICES

N		Total desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo
1	Considero de utilidad las estrategias que aprendí.					
2	Puedo poner en práctica el conocimiento adquirido.					
3	El horario del taller interfirió con mis actividades.					
4	El lugar de las pláticas fue idóneo para esta actividad.					
5	El número de sesiones fue adecuado.					
6	El taller me permitió ampliar mi conocimiento sobre el tema					
7	El tema fue expuesto en forma lógica y organizada.					
8	El trabajo en equipo es mejor.					
9	Faltó tiempo para desarrollar mis habilidades.					
10	La asesoría brindada por las facilitadoras me fue de utilidad.					
11	La cantidad de ejercicios fue suficiente.					
12	La información fue relevante y representativa.					
13	La información satisface mis necesidades.					
14	La utilización de recursos didácticos fue adecuada a las temáticas					
15	Las actividades correspondían al tema.					
16	Las dinámicas fueron amenas.					
17	Las facilitadoras aclararon todas mis dudas.					
18	Las facilitadoras mostraron disponibilidad para explicar la temática.					

APÉNDICES

N		Total desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo
19	Las facilitadoras mostraron un manejo adecuado del tema.					
20	Las habilidades que desarrollé permiten manejar problemas.					
21	Las tareas fueron fáciles de poner en práctica.					
22	Los ejercicios escritos facilitaron mi aprendizaje.					
23	Los temas fueron de mi interés.					
24	Los temas son de utilidad.					
25	Mi conocimiento sobre el tema es más claro.					
26	Mis habilidades para resolver problemas mejoraron.					
27	Obtuve nuevas perspectivas sobre el tema.					
28	Preferí trabajar sólo.					
29	Trabajar en equipos pequeños favoreció mi aprendizaje.					
30	Es difícil aplicar las habilidades que me enseñaron					
31	Las habilidades que adquiriré pueden ser útiles en diversas circunstancias.					

**Describe algo importante que aprendió**

---



---

**¿Qué tema le gustó más de este taller?**

---

**¿Respecto a los temas abordados, qué piensa que hizo falta precisar?**

---



---

**¿Qué tema le gustó menos de este taller?**

---

**Describa sus expectativas que no fueron satisfechas, si existe alguna:**

---

---

**Indique por lo menos una cosa que habría mejorado este taller:**

---

---

**Describa algunas de las cosas que no cambiaría del taller:**

---

---

---

**Comentarios o sugerencias generales o específicas:**

---

---

---

## **Apéndice D**

### **Cartas descriptivas**

**Sesión 1**

**Tema:** Inicio del taller

En esta sesión se aplicaron las escalas a los padres de familia, mismas que aportaron información sobre el estado inicial de sus habilidades para el manejo de conductas agresivas de sus hijos. Asimismo, las facilitadoras describieron elementos generales del taller a los participantes y dirigieron una dinámica para que éstos se integraran como grupo.

**Objetivos:**

- ☉ Aplicar pre-test
- ☉ Informar elementos generales sobre el programa a los participantes
- ☉ Integrar a los participantes al grupo
- ☉ Conocer expectativas de los participantes

**Duración:** 2 horas aproximadamente

**Actividad 1.1**

Bienvenida	
<b>Objetivo</b>	-Dar la bienvenida a los participantes. -Que los participantes conozcan a las facilitadoras.
<b>Duración</b>	10 minutos.
<b>Material</b>	No se requiere.
<b>Descripción</b>	Las instructoras del taller se presentaron con los padres de familia y agradecieron a ellos su asistencia al taller. Posteriormente, se les indicó que dadas las condiciones del taller que se aplicaría, se requería conocer algunos aspectos sobre las opiniones de ellos. Para ello, era necesario contestar un cuestionario.

**Actividad 1.2**

Aplicación de pre-test	
<b>Objetivo</b>	- Obtener información sobre el estado inicial de los participantes antes de la aplicación del programa.
<b>Duración</b>	25 minutos.
<b>Material</b>	- Escala impresa. - Lápices.
<b>Descripción</b>	Las facilitadoras repartieron las escalas a cada uno de los padres, cerciorándose de que a nadie le faltara.
<b>Instrucciones</b>	<i>“A continuación se les otorgará un cuestionario para el cual se solicita que contesten de manera honesta. Como se darán cuenta, las instrucciones sobre cómo contestarlo están al comienzo, sin embargo, si tienen duda en alguna de las preguntas o demás aspectos pueden preguntar a cualquiera de las facilitadoras. Las preguntas las pueden hacer en público o levantar su brazo para que podamos ir a su lugar”</i> Habiendo terminado de repartir las escalas... <i>“Adelante. Pueden comenzar. Recuerden que no hay respuestas correctas o incorrectas. La información que usted proporciona es una opinión que será usada sólo con fines de este taller. Asimismo, se les reitera que es confidencial. Conforme vayan terminando, se levantan a entregarlo por favor, y regresan a su lugar, pues continuaremos con otras actividades”.</i>



### Actividad 1.3

Presentación del taller	
<b>Objetivo</b>	- Que los participantes conozcan aspectos generales del taller y forma de trabajo del mismo.
<b>Duración</b>	10 minutos.
<b>Material</b>	No se requiere.
<b>Descripción</b>	Se explicó a los padres que el taller estaba encaminado a fortalecer algunas habilidades en ellos, mediante la transmisión de información, realización de algunas dinámicas, ejercicios y tareas.

### Actividad 1.4

Corazones	
<b>Objetivo</b>	- Integrar a los participantes.
<b>Duración</b>	25 minutos.
<b>Material</b>	Corazones de colores dibujados en papel y cortados por a la mitad de diferentes maneras (tantas mitades como participantes).
<b>Descripción</b>	Los participantes pasaron por una mitad de corazón, y cuando la tuvieron se les indicó que buscarán su par. Cuando la encontraron, los participantes comenzaron una plática que consistía en decir su nombre y su comida favorita. Después, cada pareja pasó al frente a decir el nombre de su compañero y cuál es su comida favorita.
<b>Instrucciones</b>	<i>“A continuación, se van a ir levantando de uno por uno y tomarán una mitad de corazón”. Cuando ya hayan pasado todos, “Observen la forma del corte de su mitad de corazón ya que todas son diferentes”. “Ahora tendrán que levantarse a buscar quien tiene una mitad de corazón con el corte que embone con su mitad. Cuando lo encuentre, se sientan de frente”. Ya que están sentados, “Primero uno de los participantes le dirá al otro su nombre y qué es lo que más le gusta hacer, luego el otro hará lo mismo. Al final de esto, identificarán qué tienen en común”. Cuando hayan terminado, “Los dos participantes pasarán al frente a decir cómo se llama su compañero, qué le gusta hacer y en qué coincidieron y así sucesivamente hasta que pasen todas las parejas”.</i>

### Actividad 1.5

Expectativas	
<b>Objetivo</b>	- Conocer las expectativas del taller que tienen las participantes.
<b>Duración</b>	20 minutos.
<b>Material</b>	No se requiere.
<b>Descripción</b>	Las facilitadoras mencionaron la importancia de conocer qué es lo que ellos esperan obtener en ese espacio, para lo cual se solicitó que cada participante compartiera su expectativa.

**Actividad 1.5**

Cierre de sesión	
<b>Objetivo</b>	- Culminar la sesión.
<b>Duración</b>	10 minutos.
<b>Material</b>	No se requiere.
<b>Descripción</b>	Las facilitadoras agradecieron la asistencia de los padres de familia y señalaron la importancia que tiene asistir todas las sesiones.

**Sesión 2**

**Tema:** Conductas problema en la infancia

Durante esta sesión se abordó el tema de conductas problema en la infancia, de tal modo que el participante conociera cuáles son los problemas más frecuentes, cuáles son las posibles causas de éstos y la importancia de que ellos como padres estén informados sobre el tema.

**Objetivos:**

- Ⓢ Explicar información relevante sobre conductas problema.
- Ⓢ Que los padres identifiquen casos de conductas problema.

**Duración:** 2 horas aproximadamente.

**Actividad 2.1**

Conociendo conductas de mi hijo	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes identificarán cómo se comporta habitualmente su hijo en diferentes circunstancias
<b>Duración</b>	20 minutos.
<b>Material</b>	- Hoja de ejercicios No. 1 - Lápiz con goma
<b>Descripción</b>	Después de dar la bienvenida a los asistentes, la facilitadora explicó que antes de comenzar con el tema programado para esa sesión, realizarían una actividad para que ellas describan cómo se comporta su hijo en determinados lugares o situaciones.
<b>Instrucciones</b>	Posterior a haber saludado “A continuación realizaremos una actividad que permitirá identificar cuál es el comportamiento de sus hijos en algunos lugares o situaciones determinados. Para ello, se les dará una hoja en la cual ustedes escriban lo que se les pide. Si tienen dudas pueden acercarse a las facilitadoras” Habiendo repartido las hojas “Adelante, pueden comenzar” conforme vayan terminando se les dirá que la actividad será retomada al finalizar la explicación del tema programado.

**Actividad 2.2**

Exposición sobre conductas problema	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes conocerán qué son las conductas problema
<b>Duración</b>	30 minutos
<b>Material</b>	- Rotafolio - Cinta adhesiva
<b>Descripción</b>	La facilitadora explicó el tema y los subtemas correspondientes a esta sesión. Asimismo ejemplificó y aclaró dudas.
<b>Información necesaria</b>	- Conductas problema en la infancia (Qué son, tipos – desobediencia y agresividad-)

**Actividad 2.3**

<i>"Lo que sí y lo que no"</i>	
<b>Objetivo</b>	- Que los participantes identifiquen y se hagan conscientes de la conducta problemática de sus hijos.
<b>Duración</b>	25 minutos.
<b>Material</b>	- Hoja de ejercicios No. 2 - Lápiz con goma
<b>Descripción</b>	Las facilitadoras organizaron a los padres en pequeños equipos, con la finalidad de que pudieran ser supervisados con facilidad. No obstante, el trabajo se hizo individualmente. Posteriormente se les dio la instrucción de que analizaran cuál de las conductas señaladas en la actividad anterior pueden ser indicadores de que su hijo muestra algunas características problemáticas. Al terminar la dinámica se les pidió su participación, para que compartieran con el resto del grupo. Al final, la facilitadora hizo una retroalimentación.
<b>Instrucciones</b>	<i>"Ahora que han escuchado la explicación sobre conductas problema y han elaborado una lista de las principales conductas que emite su hijo, identifiquen cuáles de ellas pueden ser indicar que se está manifestando un problema"</i>

**Actividad 2.4**

<i>Cierre de sesión</i>	
<b>Objetivo</b>	- Culminar la sesión
<b>Duración</b>	15
<b>Material</b>	No se requiere
<b>Descripción</b>	Se mencionó cuál fue el objetivo de la sesión y a partir de ahí se realizó un breve resumen de lo abordado en ese espacio. Finalmente, se le preguntó a cada uno de ellos, que se llevan de la sesión, es decir, qué aprendieron.

**Sesión 3**

**Temas:**

- Cómo identificar la existencia de un problema
- Reacciones ante los problemas.

Durante esta sesión los padres identificaron cuál es su papel en el manejo de la conducta agresiva de sus hijos, cuáles son algunos indicadores que dan cuenta sobre cómo lo están haciendo, asimismo, aprendieron cómo percatarse de que tienen problemas para el manejo tales conductas, a la vez que identificaron cuáles son las principales reacciones que pueden manifestarse.

**Objetivos:**

- Ⓢ Explicar información relevante sobre criterios de identificación de un problema.
- Ⓢ Que los padres identifiquen cuáles son sus reacciones emocionales, cognitivas y conductuales.

**Duración:** 2 horas.

**Actividad 3.1**

Seguimiento de la sesión anterior (lluvia de ideas)	
<b>Objetivo</b>	- Conocer el aprendizaje de los participantes.
<b>Duración</b>	15 minutos
<b>Material</b>	No se requiere
<b>Descripción</b>	La facilitadora inició la sesión preguntando cómo estaban ese día y dio nuevamente la bienvenida. Asimismo, preguntó a todos los participantes si uno de ellos podía hacer un resumen de la sesión anterior. La facilitadora, guio la discusión hasta que todos los puntos fueron abordados y recordados por los asistentes.
<b>Instrucciones</b>	<i>¿Recuerdan cuál fue el tema anterior? ¿Alguno de ustedes podría darnos un resumen o decirnos lo que recuerda sobre el tema? Si nadie participa se elige a alguien al azar.</i>

**Actividad 3.2**

Exposición sobre identificación de un problema	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes conocerán cuáles son los indicadores que señalan la presencia de un problema de manejo de comportamientos agresivos.
<b>Duración</b>	25 minutos
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diapositivas PowerPoint</li> <li>- Computadora portátil</li> <li>- Proyector de imágenes</li> <li>- Extensión</li> </ul>
<b>Descripción</b>	La facilitadora explicó el tema y los subtemas correspondientes a esta sesión. Asimismo ejemplificó y aclaró dudas

**Actividad 3.3**

## APÉNDICES

Conócete a ti mismo	
<b>Objetivo</b>	- Los padres identificarán que características de sí mismos les impide tener un buen manejo de la conducta problema de sus hijos.
<b>Duración</b>	25 minutos
<b>Material</b>	Hoja de ejercicios No. 3 Lápiz con goma
<b>Descripción</b>	Habiendo terminado la exposición sobre el tema, se les dijo a los participantes que para conocer cuáles son algunas de sus características que les impiden tener un buen manejo de la conducta agresiva de sus hijos, se les repartirían unas hojas para que ellos identificaran sus características.

### Actividad 3.4

Exposición sobre reacciones ante los problemas	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes conocerán cuáles son las principales reacciones ante un problema.
<b>Duración</b>	25 minutos
<b>Material</b>	- Diapositivas PowerPoint - Computadora portátil - Proyector de imágenes - Extensión
<b>Descripción</b>	La facilitadora explicó el tema y los subtemas correspondientes a esta sesión. Asimismo ejemplificó y aclaró dudas

### Actividad 3.5

"Identificando mis pensamientos, emociones y actitudes"	
<b>Objetivo</b>	- Que los participantes identifiquen y hagan conscientes sus emociones, pensamientos y actitudes cuando afrontan un problema relativo al manejo del comportamiento de sus hijos.
<b>Duración</b>	15 minutos
<b>Material</b>	- Hoja de ejercicios No. 4 - Lápiz con goma
<b>Descripción</b>	Los facilitadores organizaron a los padres en pequeños equipos, con la finalidad de que puedan ser supervisados con facilidad, pues el trabajo fue individual. Posteriormente se les dio la instrucción de que anoten las características de sus reacciones negativas cuando intentan manejar el comportamiento de sus hijos. Esto corresponde a una técnica de externalización del problema. Posteriormente, se les dijo que hicieran una disertación sobre el peso que tiene esta reacción al momento de intentar solucionar sus problemas. Cuando acabó la dinámica, se pidió la participación de algunos, para que compartieran con el resto del grupo y conocer si existían similitudes.
<b>Instrucciones</b>	Cuando los grupos ya estén formados... <i>"En la vida diaria hemos enfrentado muchos problemas con nuestros hijos. Piensen por un momento en un problema que hayan tenido, o tengan actualmente, y.... basándose en eso y en la explicación que hemos dado, identifiquen cuál es el modo en que se sienten, lo primero que piensan, la actitud que tienen frente a esta situación"</i>

	<p><i>problemática. Cualquier duda que tengan el facilitador podrá orientarlos".</i></p> <p><i>Cuando todos hayan acabado... "¿Alguna vez habían pensado sobre esto que han escrito? ¿Habían analizado estos elementos o se habían centrado únicamente en el problema? Ahora que ya lo han expresado pregúntense cómo influye esto en la primera impresión que tienen sobre el problema ¿Facilita o dificulta el modo en el que intervienen?... Alguno de ustedes quiere compartírnos lo que escribió</i></p>
--	---

### Actividad 3.5

Cierre de sesión e implementación de tarea	
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concluir la sesión.</li> <li>- Dejar tarea para próxima sesión.</li> </ul>
<b>Duración</b>	10 minutos
<b>Material</b>	No se requiere
<b>Descripción</b>	<p>Se hizo un breve resumen sobre lo acontecido en la sesión comenzando por el objetivo de la misma. Asimismo se preguntó si existían dudas, comentarios, etc. además de con qué se quedan de lo que escucharon, y se invitó a los participantes a regresar a la siguiente sesión.</p> <p>Finalmente se implementó la tarea, la cual consiste en reflexionar sobre sus emociones y pensamientos, es decir, que sean conscientes de ellos y piensen cómo afrontarlas.</p>

**Sesión 4**

**Tema:** Influencia de las reacciones ante los problemas  
Estilos de solución de problemas

Durante esta sesión se abordó la influencia de las reacciones tanto negativas como positivas en el proceso del manejo de conductas agresivas infantiles. Asimismo, se otorgó información relevante sobre los tres estilos principales de abordaje a los problemas.

**Objetivos:**

- ☉ Que los participantes conozcan cómo pueden influir las reacciones tanto positivas como negativas en el proceso de búsqueda de una solución efectiva a un problema de comportamiento de su hijo.
- ☉ Que los padres conozcan cuáles son los estilos de solución de problemas, sus ventajas y desventajas.

**Duración:** 2 horas aproximadamente.

**Actividad 4.1**

Seguimiento de la sesión anterior (lluvia de ideas)	
<b>Objetivo</b>	- Conocer el aprendizaje de los participantes.
<b>Duración</b>	15 minutos
<b>Material</b>	No se requiere
<b>Descripción</b>	La facilitadora preguntó a todos los participantes, quién de ellos puede hacer un resumen de la sesión anterior. El objetivo consistió en rescatar lo analizado sobre las reacciones ante los problemas. Por ello, la facilitadora, dirigió la discusión hasta que todos los puntos se abordaran y quedaran aclarados. Asimismo, se eligió a dos personas para que explicaran cómo les fue en la tarea.
<b>Instrucciones</b>	<i>¿Recuerdan cuál fue el tema anterior? ¿Alguno de ustedes podría darnos un resumen o decirnos lo que recuerda sobre el tema?</i>

**Actividad 4.2**

Exposición sobre influencia de las reacciones	
<b>Objetivo</b>	- Que los participantes conozcan cómo influyen las reacciones positivas y negativas a la consecución de sus objetivos.
<b>Duración</b>	20 minutos
<b>Material</b>	- Diapositivas PowerPoint - Computadora portátil - Proyector de imágenes - Extensión
<b>Descripción</b>	El facilitador describió cuál es la influencia de las reacciones tanto positivas como negativas ante los problemas. Asimismo, ejemplificó y aclaró dudas.



**Actividad 4.3**

Midiendo la influencia de mis reacciones	
<b>Objetivo</b>	Que los participantes se percaten de la intensidad, frecuencia y duración de sus reacciones frente a los problemas.
<b>Duración</b>	20 minutos
<b>Material</b>	Semáforo de conductas inadecuadas. Hoja de ejercicios No. 5
<b>Descripción</b>	Las facilitadoras otorgaron a cada mamá una hoja con un semáforo que mediría el impacto de sus reacciones. Con esta actividad se pretendió que ellas identificaran cuándo su conducta está a punto de traer más complicaciones en vez de facilitar el proceso de manejo exitoso y efectivo de los problemas de conducta de su hijo.
<b>Instrucciones</b>	<i>“Les vamos a dar una hoja con un termómetro, ahí escribirán las conductas o reacciones que empeoren su problema, las que se mantengan igual y las que han detectado que funcionan y dan resultados positivos”</i>

**Actividad 4.4**

Exposición sobre estilos de solución de problemas	
<b>Objetivo</b>	- Que los participantes conozcan los estilos de solución de problemas
<b>Duración</b>	20 minutos
<b>Material</b>	- Diapositivas PowerPoint - Computadora portátil - Proyector de imágenes - Extensión
<b>Descripción</b>	El facilitador explicó cuáles son los estilos de solución de problemas, sus características, ventajas y desventajas. Asimismo, ejemplificó y aclaró dudas.

**Actividad 4.5**

Role Playing	
<b>Objetivo</b>	- Que los participantes identifiquen los estilos de solución de problemas
<b>Duración</b>	15 minutos (5 min organización, 5 min ejecución, 5 min discusión)
<b>Material</b>	Papelitos doblados con nombres: RACIONAL, IMPULSIVO, NEGLIGENTE, PERSONA CON PROBLEMA DE MANEJO DE COMPORTAMIENTO INADECUADO DE SU HIJO.
<b>Descripción</b>	Se pidió la participación voluntaria de cuatro personas. Tres representaron un estilo de los que habían escuchado, y los personificaron. Uno de ellos fungió como una persona que tiene un problema y no sabía qué hacer. Así, cada uno de los estilos intentó convencerla, diciendo porqué es el mejor, mientras los demás trataron de encontrarle las desventajas y adjudicarse beneficios. Al final se discutió cuál estilo hubiesen adoptado ellos y porqué.
<b>Instrucciones</b>	<i>“Bien, ahora necesitamos cuatro voluntarios”</i> cuando se hayan identificado las personas que participarán se saldrán del espacio con una de las facilitadoras y se les dirá <i>“Con la información que han escuchado sobre cada estilo de solución de problemas, se hará una escenificación sobre una problemática que presenta una persona. Aquí hay cuatro papelitos, tomen uno”</i> Habiendo conocido quién representará determinado papel, se les dirá <i>“ahora que conocemos quién es quién, la PERSONA CON PROBLEMAS planteará un</i>

	<i>problema, el que sea e inmediatamente saldrán los estilos de solución de problemas RACIONAL, IMPULSIVO y NEGLIGENTE para tratar de convencerla de que los adopten”.</i>
<b>Información necesaria</b>	<b>Preguntas para discusión:</b> ¿Qué estilo adoptarías? ¿Por qué? ¿Qué te hace pensar que sea mejor?

#### Actividad 4.6

Cierre de sesión	
<b>Objetivo</b>	- Concluir la sesión.
<b>Duración</b>	10 minutos
<b>Material</b>	No se requiere
<b>Descripción</b>	Se hizo un breve resumen sobre lo acontecido en la sesión comenzando por el objetivo de la misma. Asimismo se preguntó si existen dudas, comentarios, etc. además de con qué se quedan de lo que escucharon, y se les invitó a los participantes a regresar a la siguiente sesión. La tarea consistió en que las personas observaran cada día su modo de afrontar los problemas y que identificaran a cuál corresponde.

**Sesión 5**

**Tema:** Manejo de conductas problema Paso 1: Definir el problema.

Durante esta sesión los padres de familia aprendieron cómo definir la conducta agresiva que deseaban reducir en sus hijos, a su vez, establecieron la conducta que querían incrementar al reducir la anterior.

**Objetivos:**

- ☉ Que los participantes conozcan cómo delimitar una conducta específica a manejar.
- ☉ Que los padres conozcan especifiquen claramente cuál es el problema de conducta de sus hijos.
- ☉ Que los padres establezcan una meta, es decir, especifiquen cuál conducta les gustaría incrementar en sus hijos.

**Duración:** 2 horas aproximadamente.

**Actividad 5.1**

Seguimiento de la sesión anterior (lluvia de ideas)	
<b>Objetivo</b>	- Conocer el aprendizaje de los participantes.
<b>Duración</b>	15 minutos
<b>Material</b>	No se requiere
<b>Descripción</b>	La facilitadora preguntó a todos los participantes qué recordaban sobre el tema abordado en la sesión anterior. Cabe señalar, que se hizo una retroalimentación de tal modo que fuese abordado cada elemento anterior. Asimismo, hizo un seguimiento de la tarea.
<b>Instrucciones</b>	<i>¿Recuerdan cuál fue el tema anterior? ¿Alguno de ustedes podría darnos un resumen o decirnos lo que recuerda sobre el tema?</i>

**Actividad 5.2**

Exposición sobre cómo se define un problema de comportamiento	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes conocerán cómo se define y delimita un problema.
<b>Duración</b>	25 minutos
<b>Material</b>	- Diapositivas PowerPoint - Computadora portátil - Proyector de imágenes - Extensión
<b>Descripción</b>	La facilitadora explicó el tema y los subtemas correspondientes a esta sesión. Asimismo ejemplificó y aclaró dudas

**Actividad 5.3**

Defino el problema	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes aprenderán a definir el problema con el cuál desean trabajar.
<b>Duración</b>	25 minutos
<b>Material</b>	- Hoja de ejercicios No. 6
<b>Descripción</b>	El trabajo fue individual. Este consistió en que cada persona iba llenando la hoja de ejercicios que le fue proporcionada, mientras cada facilitador lo iba asesorando y aclarando dudas. Al término de la actividad se dio un proceso de retroalimentación.
<b>Instrucciones</b>	<i>“Bien, ahora van a trabajar individualmente. Se les proporcionará una hoja que servirá de guía para que ustedes vayan definiendo qué es lo que quieren lograr. Si tienen alguna duda pueden hacerla pública o levantar el brazo para que una facilitador vaya a asesorarlas. Al final haremos una pequeña discusión sobre esto que están haciendo”</i>

**Actividad 5.4**

Exposición sobre establecimiento de metas	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes conocerán la relevancia establecer metas.
<b>Duración</b>	25 minutos
<b>Material</b>	- Diapositivas PowerPoint - Computadora portátil - Proyector de imágenes - Extensión (en caso de que pudiese ser necesaria)
<b>Descripción</b>	La facilitadora explicó el tema y los subtemas correspondientes a esta sesión. Asimismo ejemplificó y aclaró dudas

**Actividad 5.5**

Defino el problema	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes establecerán una meta.
<b>Duración</b>	25 minutos
<b>Material</b>	- Hoja de ejercicio No. 6
<b>Descripción</b>	Esta actividad está en relación a la anterior, pues mientras en la primera se definió qué conducta deseaban disminuir, en ésta, se establece cómo quieren que sea. El trabajo fue individual. Este consistió en que cada persona llenó la hoja de ejercicios que le fue proporcionada, mientras cada facilitador lo asesoraba y aclaraba sus dudas. Al término de la actividad se hizo retroalimentación.
<b>Instrucciones</b>	<i>“Basándose en la hoja que les entregamos primero y ahora que saben qué les gustaría disminuir, describan qué les gustaría que sus hijos hagan cuando ya no manifiesten esa conducta inadecuada. Si tienen alguna duda pueden hacerla pública o levantar el brazo para que una facilitador vaya a asesorarlas. Al final haremos una pequeña discusión sobre esto que están haciendo”</i>

**Actividad 5.6**

Cierre de sesión	
<b>Objetivo</b>	- Concluir la sesión.
<b>Duración</b>	10 minutos
<b>Material</b>	Hoja de tarea No. 1
<b>Descripción</b>	<p>Se hizo un breve resumen sobre lo acontecido en la sesión comenzando por el objetivo de la misma. Asimismo se preguntó si existían dudas, comentarios, etc. además de con qué se quedaban de lo que escucharon. Asimismo, se invitó para que regresaran a la siguiente sesión, pues el trabajo sobre cómo manejar las conductas agresivas de sus hijos está comenzando.</p> <p>La tarea consistió en que debían hacer un registro durante una semana del comportamiento de sus hijos, enfocándose en aquella conducta que habían definido durante la sesión.</p>

**Sesión 6**

**Tema:** Generación de alternativas de solución.

Estrategias y técnicas para el manejo de la agresividad en la infancia.

Durante esta sesión las participantes del taller generaron estrategias que les permitieran conseguir la meta u objetivos que se plantearon la sesión anterior. Asimismo, se les otorgaron algunas estrategias para facilitar el manejo de conductas agresivas específicas, y desobediencia.

**Objetivos:**

- ☉ Los participantes generarán alternativas de solución al comportamiento inadecuado de sus hijos.
- ☉ Conocerán técnicas conductuales para manejar comportamientos agresivos específicos.

**Duración:** 2 horas.

**Actividad 6.1**

Seguimiento de la sesión anterior	
<b>Objetivo</b>	- Conocer el aprendizaje de los participantes. - Conocer los hallazgos encontrados mediante la realización de la tarea.
<b>Duración</b>	20 minutos
<b>Material</b>	- Hoja de tarea de la sesión anterior.
<b>Descripción</b>	La facilitadora comenzó la sesión preguntando cómo están ese día y dio nuevamente la bienvenida. A continuación realizó una semblanza de lo que se estuvo trabajando la sesión anterior y preguntó cómo les fue con la tarea. Es decir, quienes la hicieron, qué aprendieron al realizarla, qué descubrieron, qué desconocían, etc.

**Actividad 6.2**

Exposición sobre la generación de alternativas de solución	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes conocerán en qué consiste el proceso de generación de alternativas y cómo realizarlo
<b>Duración</b>	20 minutos
<b>Material</b>	- Diapositivas PowerPoint - Computadora portátil - Proyector de imágenes - Extensión
<b>Descripción</b>	La facilitadora explicó el tema y los subtemas correspondientes a esta sesión. Asimismo ejemplificó y aclaró dudas

**Actividad 6.3**

Encontrando alternativas	
<b>Objetivo</b>	- Que los participantes generen alternativas de solución.
<b>Duración</b>	20 minutos.
<b>Material</b>	- Hoja blanca - Lápiz con goma
<b>Descripción</b>	Se les otorgó una hoja en la cual escribieron nuevamente, el problema conductual de su hijo que deseaban manejar. Posteriormente, se les mencionó que tenían dos minutos para que generen la mayor cantidad de ideas que puedan facilitar la resolución de su problema.
<b>Instrucciones</b>	Una vez conformados los equipos <i>“Se les repartirá una hoja. En ella después de anotar el problema conductual de su hijo, van a anotar todas aquellas ideas que consideren pertinentes para solucionar su problema. Anoten todas las que se les ocurra basándose en uno de los principios de los que hemos hablado. Tienen dos minutos para anotar todas las que crean”</i> .

**Actividad 6.4**

Exposición sobre Técnicas sobre el manejo de comportamientos agresivos y desobediencia	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes conocerán técnicas conductuales para manejar comportamientos agresivos
<b>Duración</b>	20 minutos
<b>Material</b>	- Diapositivas PowerPoint - Computadora portátil - Proyector de imágenes - Extensión (en caso de que pudiese ser necesaria)
<b>Descripción</b>	La facilitadora explicó el tema y los subtemas correspondientes a esta sesión. Asimismo ejemplificó y aclaró dudas. Al final se hizo una síntesis de los temas abordados hasta este momento y se abrió un espacio para opinión de los padres.

**Actividad 6.5**

Role Playing	
<b>Objetivo</b>	- Que los participantes demuestren cómo dar una instrucción.
<b>Duración</b>	25 minutos
<b>Material</b>	Papelitos doblados con nombres: HIJO, PADRE-MADRE
<b>Descripción</b>	Se pidió la participación voluntaria de dos personas. Una representó al hijo y otro el padre o madre. Se les dijo que uno de ellos asumiera una actividad propia de los niños, tal como jugar, y que cualquiera de los padres solicite que hagan algo. Al final se dio una retroalimentación entre los participantes sobre la dinámica
<b>Instrucciones</b>	<i>“Necesitamos la participación voluntaria de dos personas. Habiendo sido seleccionados, se les dijo, uno de ustedes representará al hijo y el otro al padre o madre, seleccionen un papel. .. Ahora que ya conocen quién es quién, el hijo estará jugando y el padre de familia le dará una instrucción como acostumbra</i>

	<i>hacerlo, después lo hará basándose en la información obtenida durante la plática”.</i>
--	---

**Actividad 6.6**

Cierre de sesión e implementación de tarea	
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concluir la sesión.</li> <li>- Dejar tarea para la próxima sesión.</li> </ul>
<b>Duración</b>	10 minutos
<b>Material</b>	No se requiere
<b>Descripción</b>	Se hizo un breve resumen sobre lo acontecido en la sesión comenzando por el objetivo de la misma. Asimismo, se exhortó a que siguieran pensando otras posibles alternativas y que elaboren una lista, la cual deberán entregar la siguiente sesión. Asimismo, se les solicitó que aplicaran alguna de las técnicas para notar qué ocurre al emplearla.



**Sesión 7**

**Tema:** Paso 3. Toma de decisiones  
 Paso 4. Verificación de resultados  
 Recomendaciones generales

Durante esta sesión, los participantes conocieron lineamientos generales para tomar decisiones y evaluar resultados. Asimismo, se les dieron recomendaciones generales para que ellos los practicaran durante el proceso de hallar una solución a su problema.

**Objetivos:**

- ⊗ Que los participantes conozcan cómo tomar decisiones.
- ⊗ Que los participantes aprendan parámetros de evaluación para conocer el grado de efectividad de la técnica elegida.
- ⊗ Aplicar post-test
- ⊗ Concluir taller

**Duración:** 2 horas.

**Actividad 7.1**

Seguimiento de la sesión anterior	
<b>Objetivo</b>	- Conocer el aprendizaje de los participantes.
<b>Duración</b>	15 minutos
<b>Material</b>	No se requiere
<b>Descripción</b>	La facilitadora hizo un resumen de la sesión anterior. Rescatando los puntos más importantes y retomando comentarios de los participantes.

**Actividad 7.2**

Exposición sobre toma de decisiones	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes conocerán lineamientos generales para tomar una decisión.
<b>Duración</b>	20 minutos
<b>Material</b>	- Diapositivas PowerPoint - Computadora portátil - Proyector de imágenes - Extensión (en caso de que pudiese ser necesaria)
<b>Descripción</b>	La facilitadora explicó el tema y los subtemas correspondientes a esta sesión. Asimismo ejemplificó y aclaró dudas
<b>Información necesaria</b>	- Toma de decisiones efectivas (descartar lo ineficazmente obvio, predicción de posibles consecuencias, evaluación de resultados, identificación de soluciones efectivas y elaboración de un plan).

**Actividad 7.3**

Elección de estrategias	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes aprenderán cómo tomar una decisión rescatando la información otorgada previamente.
<b>Duración</b>	15 minutos
<b>Material</b>	Hoja de ejercicios No. 7 Lápiz con goma
<b>Descripción</b>	La actividad consistió en identificar cuáles son las consecuencias tanto en padres como en hijos determinada estrategia aplicada.
<b>Instrucciones</b>	<i>“A continuación, les entregaremos una hoja mediante la cual ustedes identificarán lo que ocurrirá después de aplicar esa técnica. Si es una que ya han aplicado, recuerden qué pasó, si aún no la aplican, imaginen sus posibles consecuencias. Si tiene dudas, pueden preguntar a cualquiera de las facilitadoras”.</i>

**Actividad 7.4**

Elección de estrategias	
<b>Objetivo</b>	- Los participantes conocerán qué deben continuar haciendo para que lo aprendido en el taller sea funcional.
<b>Duración</b>	15 minutos
<b>Material</b>	- Diapositivas PowerPoint - Computadora portátil - Proyector de imágenes - Extensión (en caso de que pudiese ser necesaria)
<b>Descripción</b>	La actividad consistió en transmitir a los participantes recomendaciones generales sobre lo que tienen que hacer en el futuro para que las técnicas o estrategias aplicadas sean funcionales, fáciles y exitosas. Al final se hizo una retroalimentación sobre lo expuesto en la sesión.

**Actividad 7.5**

Cierre del programa	
<b>Objetivo</b>	- Concluir con el taller.
<b>Duración</b>	20
<b>Material</b>	No se requiere
<b>Descripción</b>	En esta actividad se dieron conclusiones sobre todo lo que aprendieron. Se exhortó a los participantes a dar sus conclusiones e impresiones sobre su estancia en ese espacio.
<b>Información necesaria</b>	

**Actividad 7.6**

Aplicación de post-test y escala de validación social	
<b>Objetivo</b>	- Obtener información sobre el impacto del programa.
<b>Duración</b>	35 minutos
<b>Material</b>	- Escalas impresas - Lápices
<b>Descripción</b>	Las facilitadoras repartieron las escalas a cada uno de los padres, cerciorándose

## APÉNDICES

---

	de que a nadie les hiciera falta.
<b>Instrucciones</b>	<i>“A continuación se les otorgaran dos cuestionarios. Se solicita contesten de manera honesta. Como se darán cuenta, las instrucciones sobre cómo contestarlo están al comienzo, sin embargo, si tienen duda en alguna de las preguntas o demás pueden preguntar a cualquiera de los facilitadores. Las preguntas las pueden hacer en público o levantar su brazo para que podamos aclarar su duda en donde están”</i> Habiendo terminado de repartir las escalas... <i>“Adelante. Pueden comenzar. Recuerden que no hay respuestas correctas o incorrectas. La información que usted proporciona es una opinión que será usada sólo con fines de este taller. Asimismo, se les reitera que es confidencial. Conforme vayan terminando, se levantan a entregarlo por favor”</i>

**Apéndice E**  
**Hojas de ejercicios**



Nombre del padre: \_\_\_\_\_

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

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

### Conociendo conductas de mi hijo



Instrucciones: Escribe cómo se comporta tu hijo o hija cotidianamente en los siguientes lugares o actividades. Asimismo marca si estás o no de acuerdo y por qué

#### Escuela

Tareas

---

---

Trato con sus compañeros

---

---

Instrucciones del profesor

---

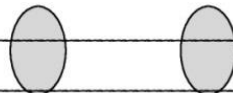
---

#### Juegos

Hermanos

---

---



Amigos

---

---

Otros niños

---

---



*Casa*

*Tareas del hogar*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Hacer mandados*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Compartir cosas u objetos con hermanos*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Instrucciones de los padres*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Instrucciones de otro adulto*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Otros*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Nombre del padre: \_\_\_\_\_

Nombre del niño \_\_\_\_\_

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

*Conociendo conductas de mi hijo*



*Instrucciones: Retomando lo que has escrito en la actividad anterior, ahora escribe cuáles de esas conductas consideras como inadecuadas o problemáticas.*

*Escuela*

*Casa*

*Juegos*

*Otros*

Hoja de ejercicios No. 3



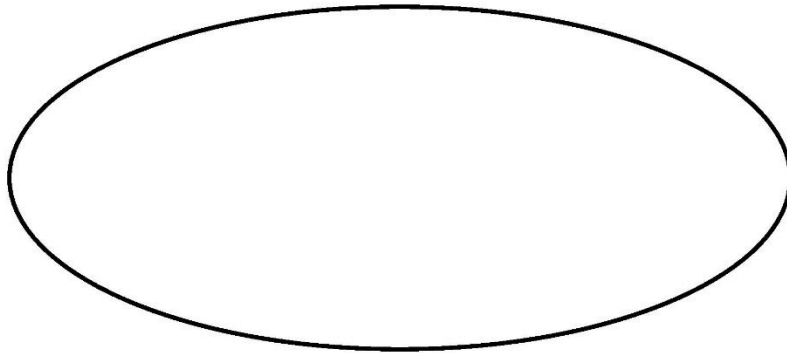
Nombre del padre: \_\_\_\_\_

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

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

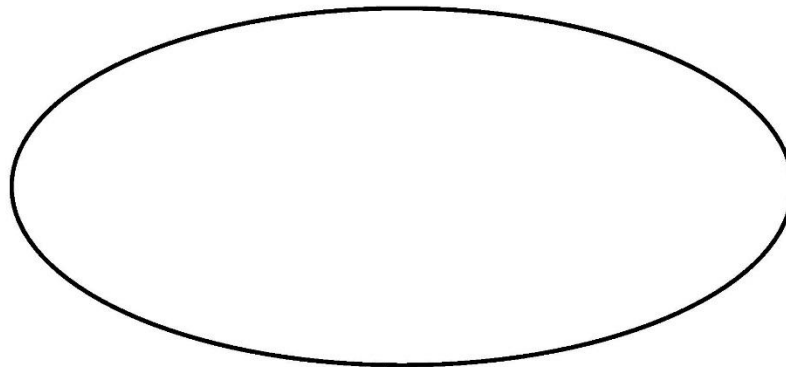
**INSTRUCCIONES:** Marca (x) la frecuencia con la manifiestas la siguiente situación. Luego, escribe en el espacio en blanco de qué manera influye en el modo de manejar las conductas de tu hijo.

Frase	Frecuencia con la que lo manifiesto		
	Nada frecuente	Algo frecuente	Muy frecuente
Me enoja con facilidad en diferentes situaciones.			



**INSTRUCCIONES:** Marca (x) la frecuencia con la manifiestas la siguiente situación. Luego, escribe en el espacio en blanco de qué manera influye en el modo de manejar las conductas de tu hijo.

Frase	Frecuencia con la que lo manifiesto		
	Nada frecuente	Algo frecuente	Muy frecuente
Quiero hacer todo rápido y con poco esfuerzo.			





**INSTRUCCIONES:** Marca (x) la frecuencia con la manifiestas la siguiente situación. Luego, escribe en el espacio en blanco de qué manera influye en el modo de manejar las conductas de tu hijo.

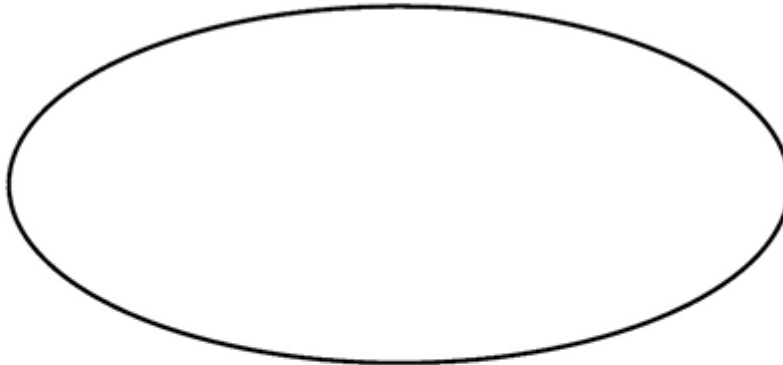
Frase	Frecuencia con la que lo manifiesto		
	Nada frecuente	Algo frecuente	Muy frecuente
Por más que le hablo a mi hijo no me hace caso.			

**INSTRUCCIONES:** Marca (x) la frecuencia con la manifiestas la siguiente situación. Luego, escribe en el espacio en blanco de qué manera influye en el modo de manejar las conductas de tu hijo.

Frase	Frecuencia con la que lo manifiesto		
	Nada frecuente	Algo frecuente	Muy frecuente
No puedo tranquilizarme y termino pegándole.			

**INSTRUCCIONES:** Marca (x) la frecuencia con la manifiestas la siguiente situación. Luego, escribe en el espacio en blanco de qué manera influye en el modo de manejar las conductas de tu hijo.

Frase	Frecuencia con la que lo manifiesto		
	Nada frecuente	Algo frecuente	Muy frecuente
Por mas que le busco no hallo la respuesta.			



*Identificando mis sentimientos y pensamientos*

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

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

Fecha: \_\_\_\_\_

Mi problema fue: \_\_\_\_\_

y lo primero que sentí fue: \_\_\_\_\_



*Tranquillo*



*Indiferente*



*Nervioso*



*alegre*



*Enojado*



*Preocupado*



*Angustiado*



*Distraído*



*Miedo*



*Cansado*



*Fastidiado*



*Sorprendido*



*Triste*



*Otro: \_\_\_\_\_*

Luego me sentí: \_\_\_\_\_

esto ocasionó que \_\_\_\_\_

Lo primero que pensé fue: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_. Esto ocasionó que: \_\_\_\_\_

Entonces mi actitud se tornó: \_\_\_\_\_

Hoja de ejercicios No. 5

**Instrucciones:** Escribe en el color rojo aquellas reacciones negativas; en el amarillo las que consideres que no impactan negativamente, pero tampoco te benefician; y en el verde aquellas que te han dado buenos resultados, y por ello las puedes seguir fomentando.



Nombre:  
Nombre del niño:  
Grado y grupo:



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Escribe en el color rojo aquellas reacciones negativas; en el amarillo las que consideres que no impactan negativamente, pero tampoco te benefician; y en el verde aquellas que te han dado buenos resultados, y por ello, las puedes seguir fomentando.



Nombre:  
Nombre del niño:  
Grado y grupo:



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Hoja de ejercicios No. 6**

Paso 1



Nombre:

Nombre del niño:

Grado y grupo:

*A. Defino el problema*

Lo que mi hijo hace es:	
a) Búsqueda de información	Dónde: Cuándo: Por qué: Cómo: Con quiénes:
Lo que mi hijo hace es:	
b) Lenguaje claro, hablar de lo que hace en términos de conducta.	
Lo que mi hijo hace es:	

*B. Establecer una meta*

Lo que quiero que haga es:	
Qué puede ayudarme a lograrlo	
Cuáles son los posibles obstáculos	
	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.

Hoja de ejercicios No. 7

Nombre del niño:  
Nombre del padre:  
Grado y grupo:

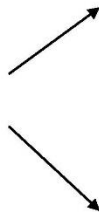
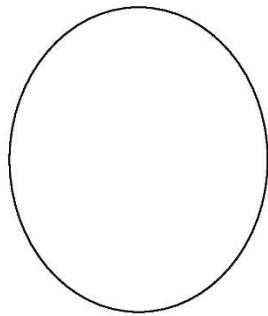


Anticipar consecuencias

**Instrucciones:** Escribe dos de las estrategias que desees poner en práctica o que ya has aplicado. Después escribe cada una de las posibles consecuencias que tendrá para ti y las que tendrá para tu hijo.

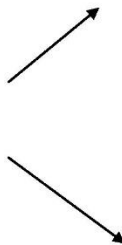
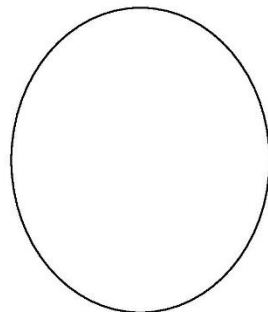
**ESTRATEGIAS**

**CONSECUENCIAS**



Para mí:

Para mi hijo:



Para mí:

Para mi hijo:



Nombre:  
Nombre del niño:  
Grado y grupo:

**TAREA:** Registra diariamente si se manifiesta o no la conducta problema de tu hijo. Llena los cuadros según con la información que se te pide

	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
Se manifestó la conducta						
Cuántas veces						
En qué momento(s)						
Cuánto tiempo duró						
En dónde						
Quiénes estaban						
Cómo ocurrió. Describe						
Qué pasó antes de eso						
Cuál fue la reacción de usted						
Cómo lo manejó						

## **Apéndice F**

### **Tabla de resultados de la validación por jueces expertos**



APÉNDICES

Reactivo	Jueces				Acuerdo
	1	2	3	4	(%)
<b>1</b>	<b>ES</b>	<b>ES</b>	<b>ES</b>	<b>TD</b>	<b>75</b>
<b>2</b>	<b>ES</b>	<b>EV</b>	<b>EV</b>	<b>EV</b>	<b>75</b>
3	OP	EV	OP	OP	75
4	EV	OP	OP	OP	75
5	EV	ES	OP	OP	50
6	OP	EV	OP	OP	75
7	ES	OP	OP	OP	75
<b>8</b>	<b>EV</b>	<b>TD</b>	<b>EV</b>	<b>EV</b>	<b>75</b>
<b>9</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>100</b>
10	ES	TD	EV	TD	50
<b>11</b>	<b>OP</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>75</b>
12	OP	OP	DF	OP	75
13	DF	DF	OP	OP	50
14	DF	OP	OP	OP	75
15	DF	DF	OP	DF	75
16	DF	ES	OP	DF	50
17	ES	TD	ES	TD	50
<b>18</b>	<b>EV</b>	<b>EV</b>	<b>EV</b>	<b>TD</b>	<b>75</b>
19	OP	OP	OP	OP	100
<b>20</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>100</b>
<b>21</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>100</b>
<b>22</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>100</b>
23	DF	TD	DF	EV	50
24	DF	OP	OP	OP	75
25	ES	OP	ES	OP	50
26	OP	ES	OP	OP	75
<b>27</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>100</b>
28	OP	ES	OP	OP	75
<b>29</b>	<b>ES</b>	<b>ES</b>	<b>ES</b>	<b>ES</b>	<b>100</b>

APÉNDICES

30	OP	ES	OP	ES	50
31	OP	ES	ES	OP	50
32	OP	ES	ES	OP	50
33	OP	TD	ES	DF	0
34	ES	TD	TD	ES	50
<b>35</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>DF</b>	<b>75</b>
36	ES	TD	TD	ES	50
37	OP	EV	OP	OP	75
<b>38</b>	<b>TD</b>	<b>ES</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>75</b>
39	ES	TD	ES	ES	75
40	OP	OP	OP	TD	75
41	OP	ES	DF	TD	0
<b>42</b>	<b>ES</b>	<b>ES</b>	<b>ES</b>	<b>TD</b>	<b>75</b>
43	ES	TD	ES	TD	50
<b>44</b>	<b>ES</b>	<b>ES</b>	<b>ES</b>	<b>ES</b>	<b>100</b>
<b>45</b>	<b>ES</b>	<b>ES</b>	<b>ES</b>	<b>TD</b>	<b>75</b>
46	EV	DF	ES	ES	50
47	EV	OP	ES	ES	50
48	ES	TD	ES	EV	50
49	TD	DF	OP	TD	50
50	ES	OP	ES	ES	75
51	ES	ES	DF	TD	50
52	OP	DF	ES	TD	0
<b>53</b>	<b>ES</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>75</b>
54	DF	ES	TD	EV	0
55	DF	TD	ES	EV	0
<b>56</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>100</b>
<b>57</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>100</b>
<b>58</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>100</b>
59	TD	TD	DF	EV	50
<b>60</b>	<b>EV</b>	<b>OP</b>	<b>EV</b>	<b>EV</b>	<b>75</b>
<b>61</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>100</b>
62	DF	OP	OP	DF	50

---

---

## APÉNDICES

<b>63</b>	<b>DF</b>	<b>EV</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>75</b>
64	EV	TD	EV	EV	75
<b>65</b>	<b>ES</b>	<b>OP</b>	<b>ES</b>	<b>TD</b>	<b>50</b>
66	DF	TD	DF	ES	50
67	ES	ES	TD	OP	50
68	TD	EV	TD	EV	50
69	TD	EV	TD	EV	50
<b>70</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>TD</b>	<b>EV</b>	<b>75</b>
71	DF	DF	TD	EV	50
72	ES	OP	TD	TD	50
<b>73</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>ES</b>	<b>75</b>
<b>74</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>DF</b>	<b>ES</b>	<b>75</b>
<b>75</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>OP</b>	<b>100</b>
<b>76</b>	<b>EV</b>	<b>TD</b>	<b>EV</b>	<b>EV</b>	<b>75</b>