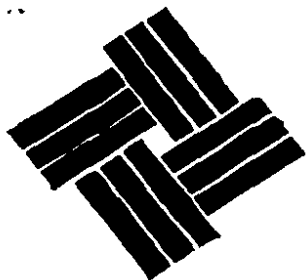


851225



**UNIVERSIDAD ANAHUAC**

ESCUELA DE PSICOLOGIA  
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA U.N.A.M.

1  
201

UNIVERSIDAD ANAHUAC  
VINCE IN BONO MALUM

**ASESORIA A MADRES SOBRE EL MANEJO  
CONDUCTUAL DE NIÑOS AGRESIVOS**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

PRESENTA:

**Martha Beatriz Arellano Pozo**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D. F.

1988.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

Todo el material contenido en esta tesis 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.

**I N D I C E**

	Pág.
RESUMEN	
INTRODUCCION	
MARCO TEORICO	
CAPITULO I	
LA SOCIALIZACION Y LAS CONDUCTAS ANTISOCIALES	1
1.1 Definición de la Socialización	2
1.2 Proceso de Socialización	5
1.3 Desobediencia	13
1.4 Berrinche	14
1.5 Malas Palabras	14
1.6 Destructividad	15
1.7 Faltar al Colegio	15
1.8 Deshonestidad (Robo, Mentira y Trampa)	16
CAPITULO II	
LA CONDUCTA AGRESIVA	26
2.1 Teorías	27
2.2 Definición	54
2.3 Causas	56
2.4 Consecuencias	66
CAPITULO III	
TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA AGRESIVA	68
3.1 Tratamiento Dirigido a Padres	69
3.2 Técnicas Conductuales	73
3.2.1 Procedimientos Operantes que Aumentan la Conducta Prosocial	74

	PÁG.
a) Reforzamiento Positivo	74
b) Economía de Fichas	76
3.2.2 Procedimientos Positivos para Reducir la Conducta Indeseada	79
a) Reforzamiento de Tasas Bajas (RTB)	79
b) Reforzamiento de Otras Conductas (RDO)	81
c) Reforzamiento de Conductas Alternativas (R-alt)	82
3.2.3 Procedimientos Operantes que Disminuyen la Conducta Indeseada (Castigo)	84
a) Tiempo Fuera	84
b) Costo de Respuesta	87
c) Sobrecorrección	89
d) Procedimientos Aversivos	92
3.3 Modelamientos y Entrenamiento de Habilidades Sociales	96
3.4 Terapia Cognoscitiva	99
3.4.1 Terapia de Auto-Instrucción	99
3.4.2 Terapia Racional-Emotiva (TRE)	101

#### CAPITULO IV

#### METODOLOGIA

106

4.1 Diseño del Estudio	107
4.2 Sujetos	112
4.3 Instrumentos	115
4.4 Escenario	120
4.5 Procedimiento	120
4.6 Análisis	123

#### CAPITULO V

#### RESULTADOS

124

	Pág.
CAPITULO VI	
DISCUSION Y RECCMENDACIONES	128
BIBLIOGRAFIA	137
APENDICE "A"	145
APENDICE "B"	166
APENDICE "C"	170

## RESUMEN

El propósito de esta investigación es el de mostrar que la asesoría a madres de niños agresivos es efectiva, de tal forma que se observe un cambio positivo en el comportamiento del niño que es generalizable del hogar a la escuela.

Para llevar a cabo la asesoría, se desarrolló y realizó un curso de acuerdo a un programa previamente elaborado para cambiar las conductas no adaptativas por conductas socialmente aceptadas en el niño. Se trató directamente a las madres de familia para que por una parte aplicaran un tratamiento de modificación a sus hijos y por la otra cambiaran ellas mismas sus ideas irracionales por racionales a través de la terapia racional emotiva.

El resultado obtenido en esta investigación indica que la eficacia de la asesoría en la escuela no pudo ser comprobada, es decir, que no se hicieron manifiestos los efectos del tratamiento en la situación donde las contingencias no eran aplicadas.

Se considera que para que los resultados se hagan manifiestos en ambas situaciones (hogar y escuela), se deberá entrenar tanto a los padres como a los maestros en las técnicas de modificación de conducta para así observar un cambio en la conducta de los niños en estos dos ambientes.



## INTRODUCCION

Esta tesis tiene como objetivo principal el evaluar los resultados de un curso de asesoría a madres de niños con conductas agresivas.

Para elaborar el curso se integró material teórico-práctico sobre el comportamiento llamado "agresivo" y los diversos métodos para cambiar la conducta.

Se eligió este tema principalmente por la importancia que tiene para el niño agresivo el ser tratado a temprana edad y en forma efectiva.

La detección precoz y su tratamiento oportuno dan como resultado la mejor adaptación del niño y podría ayudar a prevenir el posible desarrollo de otras conductas más graves -- que derivan de la agresión, tales como la delincuencia, los desórdenes de la personalidad y el desajuste general (Meneses, 1969).

Además se ha elegido el tema de agresividad, por el incremento que ha tenido en las últimas décadas (Bandura, -- 1973) debido a diversos factores de la vida moderna tales como: el estrés comunitario provocado por tráfico, multitudes y ritmo agitado de vida, incitadores de violencia, como revistas, programas de televisión, anuncios publicitarios, cine, etc. Asimismo, la vida moderna exige del individuo una intercomunicación continua debido principalmente al gran aumento de la población y a la reducción de espacios físicos habitacionales. Santiago Genoves (1980) hace hincapie en -

este aspecto diciendo que la densidad de la población juega un papel importante en el origen y desarrollo de los estados de fricción y de violencia. El niño agresivo, con dichas exigencias, limita grandemente su radio de acción y se convierte en un grave problema tanto para él como para las personas que lo rodean.

Es por ello que reconocidos psicólogos (Freud, Bandura, Rives, Ellis, Kazdin entre otros) han tratado de aportar tratamientos efectivos para manejar la conducta agresiva.

La utilización de procedimientos de modificación de conducta tiene su origen en los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, sin embargo, alcanza su auge a mediados de los sesentas, ya que en esta época surgen muchas investigaciones que comprueban que es un tratamiento prometedo por ejercer un control dramático y rápido sobre la conducta. Uno de los estudios de esta época considerado altamente incitante por sus grandes posibilidades es el de Bandura (1961) quien habla del aprendizaje vicario de la agresión (Bartolomé, 1980).

C A P I T U L O I

LA SOCIALIZACION Y LAS CONDUCTAS ANTISOCIALES

### 1.1 Definición de la Socialización.

La adaptación a la sociedad se logra mediante un proceso que nos lleva a actuar de determinada manera para beneficiarnos, tanto a nosotros mismos, como a las personas que -- nos rodean. Debemos conocer dicho proceso para comprender -- por qué surgen las conductas antisociales, de las cuales se hablará posteriormente. A continuación se presentará una definición completa y clara del proceso de "Socialización" en la que concuerdan varios y reconocidos autores.

La socialización es un proceso permanente mediante el -- cual el individuo internaliza las conductas, las creencias, normas y motivos apreciados por la familia y el grupo cultural al que pertenece. Este proceso es especialmente activo cada vez que la persona ocupa una nueva posición dentro de la sociedad. Así pues, cada individuo adopta aquellas características de la personalidad y aquellas respuestas que su -- propio grupo social, religioso y étnico considera adecuadas (Hogan, citado en DePalma, 1975; Hurlock, 1982; Mussen y -- col., 1982; Kerckhoff, 1972; Rade Yarrow y col., citados en Mussen, 1983; Hildreth y col., 1966; Farberman, 1973; Lambert y col., 1973; Man, 1969; Backman, 1974).

Las culturas difieren ampliamente entre sí en lo que -- respecta a la permisividad o la restrictividad de sus normas, pero todas destacan la importancia del proceso de socialización de sus miembros (Mussen y col., 1982).

Joseph Jastak (citado en Hildreth y col., 1966) dice - que "el anhelo de aprobación social constituye una de las - más poderosas motivaciones de la conducta infantil, por tanto, la desaprobación social continua o la ausencia de reconocimiento por parte de los demás suelen crear profundos sentimientos de incapacidad e insuficiencia, que a su vez conducen a ulteriores conflictos, desequilibrios crónicos y trastornos nerviosos". (p. 66)

Brimm (1960, citado en Farberman y col., 1973) también resalta la importancia de este proceso diciendo lo siguiente: "La socialización es un éxito ya que prepara a las personas a que realicen adecuadamente los distintos papeles que se esperan de ellos en el curso normal de su vida en sociedad". (p. 32)

Otros autores opinan que el joven no puede sobrevivir a menos que su comportamiento sea guiado por alguien. Las sociedades están formadas de costumbres e instituciones que fomentan y protegen el bienestar de otros.

"Si la preocupación de uno mismo y de los demás no está integrada en patrones compatibles de conducta, es muy probable que el individuo de cualquier edad encuentre dificultades" (Hadke-Yarrow y col., citado en Mussen, 1983 p. 469-470).

Ya se habló de lo que significa el proceso de socialización y de la importancia que tiene éste; sin embargo, para -

tener una idea completa al respecto, se considera importante contestar las siguientes preguntas: ¿Cómo se socializa a los niños? o ¿Qué es lo que debe hacerse para que los niños adopten los motivos, conductas y valores que su cultura aprueba? La disciplina, va a ayudar al niño a ejercitar la represión de sus demandas excesivas, a dejar atrás sistemas de comportamiento menos maduros y a canalizar sus energías por vías aceptables. Toda disciplina implica restricción, sin embargo, si ésta es razonable, proporciona al niño un sentido de seguridad y le da la libertad y autonomía de acuerdo a sus responsabilidades. Debe alentarse al niño para que tome sus propias decisiones, bajo la orientación y con la ayuda de los adultos. Por el contrario, un niño al que no se le da ningún tipo de disciplina se muestra inseguro, incapaz de tomar decisiones e incierto acerca de lo que de él se espera; dar a un niño libertad ilimitada no lo hace independiente - (Bakwin, citado en Hildreth y col., 1966; Hoffman, citado en Hurlock, 1982).

Otros autores concuerdan con esto último diciendo que: "Nada es más desagradable que permitir a un niño hacer lo que quiere. El debe aprender tarde o temprano a darle preferencia a la autoridad y a ejercitar el autocontrol. Entre más temprano comience el entrenamiento más rápido se logrará" (Parberman, 1973 p. 33).

1.2 Proceso de Socialización.

De acuerdo a la corriente conductista, hay tres procesos o mecanismos fundamentales que contribuyen a la socialización:

La "recompensa y el castigo" es el primero de dichos -- procesos. En la educación de los niños la recompensa, siempre que se elija con un objetivo definido, ha demostrado ser uno de los medios más poderosos (decididamente superior al - castigo) para establecer, controlar y dirigir la buena conducta del niño. En realidad, no existe un medio mejor para lograr que el niño adquiera y desarrolle buenos hábitos (Hil<sup>l</sup> dret<sup>h</sup> y col., 1966).

Este método consiste en que cada vez que un niño presen<sup>t</sup>e una conducta deseada como obedecer, cooperar, etc. se le gratifique, ésta mediante un premio tangible o con la simple de mostración de aprobación por parte de los padres; esta con-  
tingencia tiene como resultado el que la tasa de respuesta -  
se aumente para que el niño vuelva a recibir la consecuencia (premio) que le agrada (Sulzer-Azzaroff, 1983; Hurlock, -- 1982; G<sup>o</sup>jman, 1975).

Además de recompensar al niño, los padres consideran a veces indispensables presentar, contingentemente a la mala - conducta del niño, un estímulo desagradable para que, debido a esa consecuencia aversiva, el niño reduzca la tasa de emi-  
sión de esa conducta; a ésto se le da comunmente el nombre -



de "castigo" (Acrin, 1966, citado en Sulzer-Azzaroff, 1983). Por el momento se considera importante decir que aquéllos en los que se utiliza el castigo físico no son recomendables -- por los efectos negativos que le pueden causar al niño (Sulzer-Azzaroff, 1983; Hurlock, 1982).

El segundo mecanismo del que hablaremos es la "observación". Muchas de las conductas de los niños se adquieren a través de observar las acciones de otros. Es así, que además de influir en los niños mediante las recompensas y los castigos, los padres con frecuencia sirven como modelos de conducta (lo mismo positiva que negativa) que los niños observan e imitan; la socialización del niño se alcanza, en parte, a través de tal imitación. Esta imitación no es sólo a los padres, aunque éstos son los principales modelos, sino también a los maestros, compañeros de grupo, o por los medios de comunicación tales como la televisión, el radio, -- etc. (Mussen y col., 1982).

Ahora bien, se ha visto que no todos los niños imitan a sus padres, o algunos lo hacen con más frecuencia que otros. Bandura (1966, citado en Backman, 1974) ha tratado de explicar esto diciendo que hay cuatro características que debe tener el observador para que se facilite el modelamiento, y -- son las siguientes: la primera es que el individuo necesita atender la conducta de la otra persona, la segunda es que debe recordar lo que ha observado, la tercera es que debe po-

ser las habilidades necesarias para realizar la conducta, y, la cuarta y última es que debe estar motivado a realizarla.

Por otra parte, otros autores dicen que el modelamiento se ve favorecido cuando el modelo está haciendo algo que el observador valora, o también, cuando el modelo es un amigo - más que un enemigo (Lambert, 1973).

Por último, la "identificación", se refiere al niño -- que se comporta como si sintiera, actuara y pensara como -- otra persona en particular (Lambert, 1973).

Esta forma de adquirir pautas de conducta, idiosincrasias, motivos, actitudes y normas no se enseña, y el niño no se percata de esta adquisición, sino que cree que es semejante a otra persona (modelo) es decir, que comparte algunos de sus atributos y se ve llevado a actuar como si fuese el modelo y poseyese sus sentimientos, pensamientos y características (Freud citado en Mussen, 1982).

"La identificación es algo más que un simple aprendizaje por observación" (Mussen, 1982 p. 324). La primera requiere de vínculos afectivos con un modelo, mientras que por observación se puede actuar como otra persona con la que se tenga sólo una relación superficial o casual. Además, la -- identificación tiene como resultado la adopción de un patrón total de atributos, motivos, actitudes, y valores personales y no solamente de elementos discretos de la conducta del mo-

dolo. Las respuestas adquiridas por identificación por lo común no se inician conscientemente y son relativamente duras, en cambio, las personas que imitan una conducta mediante el proceso de observación sí se percatan de ello.

Parecen existir dos requisitos previos para el establecimiento y el mantenimiento de una fuerte identificación con un padre o una madre. En primer lugar, el niño tiene que -- percatarse de algunas semejanzas con el padre o la madre, como algunos atributos físicos o psíquicos. En segundo lugar, el padre o la madre deben poseer cualidades atractivas para el niño o la niña, tales como el ser cálidos, poderosos, -- etc.

Cabe mencionar que los tres procesos descritos que contribuyen a la socialización no son independientes, sino que se influyen y se complementan unos a otros (Mussen y col., - 1982).

Ya se habló de la influencia más importante en la socialización, la familia, sin embargo, no es el único factor que interviene en dicho proceso, sino que hay otras personas y experiencias fuera del hogar que también desempeñan papeles importantes como agentes socializadores, tales como los amigos, maestros, la escuela, libros, películas y programas de televisión que dejan una huella en el individuo (Mussen, -- 1982).

A continuación se explicará brevemente cada una de es-

tas influencias que actúan como agentes decisivos en el proceso de la socialización:

Los coetáneos cumplen una importante función en proporcionar unos a otros información acerca de las clases de conducta adecuadas en diversas situaciones. Hacen esto en la misma forma en que lo hacen los padres, a través de recompensas, castigo y modelamiento, es decir, refuerzan unas respuestas y castigan otras y, además sirven de modelos cuya -- conducta puede ser observada e imitada.

El niño trata de asemejarse lo más posible a su grupo - de compañeros; es así que puede modificar sus valores y actividades para sentirse aceptado por éstos (Hurlock, 1982).

Los compañeros contribuyen también directa o indirectamente al desarrollo del concepto de sí mismo que se forma - en el niño. La aceptación que le muestren sus coetáneos probablemente elevará la autoestima general que se tenga el niño; mientras que el rechazo general habrá de disminuirla.

Otra función de los coetáneos es servir como modelos de conductas prosociales, es decir, conductas que van de acuerdo o a favor de lo establecido por la sociedad, así, si un niño observa a un amigo efectuar conductas positivas como la cooperación, simpatía, etc., es estimulado a actuar de esa manera. Así mismo, los iguales pueden ayudar a reducir la timidez y a fomentar una mayor participación.

Se ha visto que todas estas contribuciones de los compa

ñeros se hacen más importante a medida que los niños aumentan de edad y mantienen relaciones más sostenidas y estrechas con otros de su misma edad (Mussen y col., 1982).

La importancia de la escuela en el proceso de socialización, radica en que los niños pasan la mitad de sus horas de vigilia en ella a partir de su entrada al jardín de niños. - La clase de maestros que tengan los niños, los métodos de enseñanza y el tipo de libros que les toque ejercen una fuerte influencia no sólo en el progreso académico, sino en el ajuste general, la personalidad y el aprecio que se tengan así mismos. Por ejemplo, los maestros flexibles y democráticos han demostrado que hacen a sus alumnos más independientes, más interesados y participantes en las actividades del aula, más libres en la expresión de sus sentimientos y más capaces de ofrecerse como voluntarios para el desempeño de tareas, - que los alumnos de maestros autoritarios (Mussen, 1982; Gogman, 1975).

Al igual que la familia y los coetáneos, los maestros pueden modificar las respuestas de sus alumnos mediante recompensas y castigos, o bien, siendo modelos de imitación.

Por otra parte el tamaño de la escuela a la que asisten los alumnos puede afectar su desarrollo social y de la personalidad. Es obvio que los alumnos de una escuela pequeña -- tengan más oportunidades que los de una escuela grande, ya que, es más factible que les toque participar a todos en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, además, el maestro les puede dedicar más tiempo individualizado y las relaciones entre los compañeros serán mejores ya que se conocen más por ser pocos en cada clase. Todo esto está favoreciendo la participación en clase, lo cual hace que haya un desarrollo más adecuado de sus destrezas, aumentando así la confianza en sí mismos (Mussen y col., 1982).

Por último, como ya se mencionó, los medios de comunicación de masas también intervienen en el proceso de socialización en forma significativa, ya que contribuyen a regular -- las conductas, actitudes, normas y valores de los niños, tanto para bien como para mal. Sin embargo, aquí se hablará sólo de la televisión ya que es el que ejerce mayor influencia en el niño por ser considerada la actividad a la que le dedica más tiempo (Mussen y col., 1982).

Se ha demostrado que los niños y los adolescentes tienden a reaccionar a los programas violentos con niveles más altos de conducta agresiva, sin embargo, la televisión posee el potencial de ser igualmente útil para fomentar la conducta social deseable, como la cooperación, la simpatía, la empatía, etc.

La influencia de la televisión se ha considerado muy importante debido a que puede producir cambios profundos y perdurables (Mussen, 1980).

Es así como, el niño, con todos estos agentes socializa

dores, llevados en una forma adecuada y teniendo buenas experiencias sociales va a ser capaz de desarrollar conductas -- aceptadas por la familia, la escuela y la comunidad en la -- que vive; tales conductas son: la generosidad, la honestidad, la bondad, el altruismo, la obediencia a reglas y regulaciones, la consideración para con los derechos y el bienestar de los demás, la sensibilidad social, el ser cooperativo, etc. (Mussen y col., 1982; Hurlock, 1982). Sin embargo, hay niños que no incorporan estas conductas a su repertorio debido a un mal manejo de los agentes socializadores o por malas experiencias sociales en su niñez, lo que hace que no se logre dar dicho proceso y por consiguiente los niños -- adoptan conductas antisociales, es decir, que no van de -- acuerdo a las normas de socialización de su grupo o no facilitan la mejor adaptación del niño a la sociedad. Estas -- conductas deben modificarse por las consecuencias negativas que le traen a la sociedad y al niño que las manifiesta. Entre las más comunes están la desobediencia, el berrinche, la deshonestidad (mentir, robar, hacer trampas), el decir malas palabras, la destructibilidad y ausencias en el colegio.

Y la más importante por su generalidad y consecuencias es la "agresividad" (Schaefer y Millman, 1982).

A continuación se describirá cada una de estas conductas antisociales:

### 1.3 Desobediencia.

La desobediencia es definida como el "no hacer lo que se le ha pedido cuando debe de ser hecho". Esta es considerada como una de las lecciones más duras de aprender para -- los niños (Schaefer y Millman, 1962, p. 274).

Para Schaefer y Millman, la desobediencia en cantidades razonables, debe ser vista como una expresión saludable del "yo" buscando independencia y auto-dirección, por lo tanto, la desobediencia es anormal cuando ocurre con más frecuencia (tener que pedir algo cinco o seis veces antes de que el niño responda), más intensidad o durante un periodo de tiempo más largo que lo "normal".

La desobediencia se convierte en una forma de vida del niño, éste puede desarrollar un hábito de negativismo donde se opone a las opiniones y principios ofrecidos por otros. - El niño está en desacuerdo con otras personas en todos los - puntos, sin bases razonables de su desacuerdo (Schaefer y -- Millman, 1962).

Según Schaefer y Millman (1962), la desobediencia puede persistir en los niños debido a las siguientes razones:

1. Una inadecuada disciplina, ya sea por padres muy permisivos o muy restrictivos e inconscientes.
2. Conflictos entre los padres.
3. El poco respeto que demuestran los padres hacia la autoridad.



1.4 Berrinche.

El berrinche es definido por Schaefer y Millman (1982), como un "violento brote de enojo" (p. 293). Los componentes del enojo son fácilmente provocados, y las reacciones son casi volcánicas en intensidad. La rabia es manifestada por -- una completa pérdida de control como puede verse en los gritos, rabietas, pataletas, rompiendo cosas y rodándose en el suelo (Bakwin y Bakwin, 1972; Patterson, 1976).

Se ha visto que los berrinches son comunes durante los primeros cuatro años de vida, pero conforme los niños van -- creciendo, éstos desaparecen, aunque hay personas que continúan con esta conducta hasta la adultez; esto se debe a que el berrinche se convierte en el medio favorito de resolver -- los problemas, ya que la persona se da cuenta de que de esta forma puede controlar su ambiente. Esta se ha considerado -- la causa más común por la que el berrinche prevalece, sin embargo, hay otras causas importantes como son la poca tolerancia a la frustración, la imitación a un miembro de la familia, el que el niño tenga un daño cerebral que le provoque -- esas reacciones, o que tenga un retardo en el lenguaje que -- le produzca desesperación cuando no lo entienden (Bakwin y Bakwin, 1972).

1.5 Malas Palabras.

Según Schaefer y Millman (1982), las malas palabras pue

den clasificarse en tres tipos: "profanidad" o lenguaje que implica falta de respeto a algo que es considerado sagrado, como el nombre de Dios. La segunda es el "lenguaje obsceno" que se refiere a temas sexuales hablados en forma de burla, y por último, está el "maldecir" que se refiere al lenguaje que refleja el deseo de dañar a alguien.

Las principales razones por las que un niño dice malas palabras son: por llamar la atención, para descargarse de una frustración, como diversión, para impresionar a los adultos, por sentirse como gente grande, por la aceptación de los compañeros, y por desafiar o rebelarse.

#### 1.6 Destructividad.

La destructividad es definida por Schaefer y Millman (1952), "como el acto de dañar o destruir la propiedad" (p. 325).

Dichos autores dicen que las principales causas de actuar destructivamente son: por aventura o por impresionar a los demás, por frustración o por malicia.

#### 1.7 Faltar al Colegio.

Según Schaefer y Millman (1952), "la ausencia al colegio se refiere a los niños que se encuentran entre los 6 y 17 años que faltan a clases sin ninguna razón legítima y sin el permiso de sus padres o de los oficiales del colegio"

(p. 335).

El alto ausentismo del colegio es asociado en las bajas calificaciones y con las tendencias a la delincuencia.

Este problema de conducta antisocial puede empezar desde una edad temprana y es cuando el niño debe de ser tratado, ya que conforme el niño crece este problema tiene más incidencia y puede convertirse en un hábito (Schaefer y Millman, 1982).

Las causas prioritarias de ausencia a clases son las siguientes: padres indiferentes hacia el colegio (causa más común), niños muy avanzados intelectualmente y por lo tanto se aburren en clases, niños que se consideran que el trabajo escolar es muy difícil, lo que hace que se encuentren constantemente en una situación de mucha ansiedad y por consiguiente la tratan de evitar faltando a clases, por simple aventura, por no tener la aceptación de sus coetáneos, por falta de ascensos o por evitar los castigos que les dan al comportarse mal (Hurlock, 1982; Schaefer y Millman, 1982).

#### 1.8 Deshonestidad.

Para entender claramente las conductas antisociales que están incluidas en la deshonestidad (mentir, robar y hacer trampas) es necesario hablar de la "moralidad", mediante la cual los niños aprenden lo que es "bueno" y lo que es "malo" de acuerdo a la sociedad en la que viven.

Así se comenzará por definirla, según Davidoff (1981): "la moralidad es la creencia en la dignidad de la vida en la justicia, en hacer a los demás lo que se desea que ellos le hagan a uno, en la compasión y en otros aspectos de esta índole" (p. 399).

De acuerdo con la definición, se puede decir que las conductas incluidas en la deshonestidad no cumplen o más -- bien son contrarias a lo que la definición dice, y el ser -- así, las hace conductas que no van de acuerdo a lo establecido por la sociedad, que son malignas para el bienestar de -- los demás y por tanto deben ser modificadas o evitadas.

Hay dos aspectos importantes que hay que considerar en este tema: el desarrollo de la moralidad y cómo es que ésta es aprendida. De esto último ya se habló antes ya que la adquisición de principios morales se lleva a cabo de la misma forma que el proceso de socialización, debido a que los principios morales es una de las partes por las que se encuentra compuesto el proceso de socialización. Es así, que se describirá únicamente el desarrollo de la conciencia moral.

Al nacer, ningún niño tiene conciencia ni escala de -- valores. En consecuencia, todos los recién nacidos se pueden considerar como amorales. Además, no se puede esperar -- que ningún niño desarrolle por sí sólo un código moral. En lugar de ello, se les debe enseñar a cada uno de ellos las normas de grupo sobre lo que es o no correcto. Antes de que

los niños ingresen a la escuela, se espera que puedan distinguir el bien del mal en situaciones simples y establecer los cimientos para el desarrollo de una conciencia. Antes de que concluya la niñez, se espera que los niños desarrollen una escala de valores y conciencia que los oriente cuando deban tomar decisiones de orden moral (Havighurst, R.J. 1953, citado en Hurlock, 1982).

Para poder profundizar en este tema es necesario hablar de los dos estudios más completos de las etapas del desarrollo de la moralidad realizados por Piaget y Kohlberg, los cuales han demostrado, a partir de investigaciones hechas con niños de distintas edades, cómo el desarrollo moral, en lo que se refiere a la capacidad para emitir juicios morales y las conductas que se apeguen a las normas sociales aprobadas, sigue un patrón predecible relacionado con la secuencia de etapas en el desarrollo intelectual (Hurlock, 1982; Kuhn, Langer, Kohlberg, & Han, 1971; Lee, 1971, citados en DePalma, 1975).

Según Piaget (1971) el desarrollo moral se produce en dos etapas bien definidas. A la primera le dió el nombre de "etapa de realismo" o "moralidad por coacción". La segunda la denominó "etapa de moralidad autónoma" o "moralidad por cooperación o reciprocidad".

En la primera, la conducta de los niños antes de los siete años se caracteriza por la obediencia automática a las

reglas, sin razonamiento ni juicio. Consideran a los padres y todos los adultos con autoridad como personas omnipotentes y siguen las reglas establecidas por ellas, sin poner en tela de juicio su justicia. En esta etapa del desarrollo moral, los niños juzgan los actos como "buenos" o "malos" en relación con sus consecuencias, más que en función de las motivaciones que se encuentran a su base. Pasan por alto la intencionalidad del acto. Por ejemplo, un modo de actuar se considera "como malo" por que da como resultado un castigo.

En la segunda etapa del desarrollo moral, los niños juzgan la conducta en función de su intención subyacente. Esta etapa suele comenzar entre los siete u ocho años de edad y se extiende hasta los doce o más. Entre los siete e los ocho años, los conceptos que tienen los niños sobre la justicia comienzan a cambiar. Las ideas rígidas e inflexibles sobre el bien y el mal, aprendidas de los padres, se van modificando gradualmente. Como resultado de ello, los niños comienzan a tomar en consideración las circunstancias específicas relacionadas con las violaciones morales. Por ejemplo, para un niño de cinco años, el mentir es "malo", pero un niño mayor reconoce que las mentiras se justifican en algunas situaciones y, por ende, no es necesariamente malo.

Esta segunda etapa del desarrollo moral coincide con la "etapa de las operaciones formales" de Piaget en el desarrollo cognoscitivo, cuando los niños tienen la capacidad para

tomar en consideración todos los medios posibles para resolver un problema dado y razonar sobre la base de hipótesis y proposiciones (Piaget, 1965, 1970, 1971).

Kohlberg (1969) citado en Davidoff (1981), extendió las investigaciones de Piaget y elaboró la teoría de éste para incluir tres niveles de desarrollo moral. Cada uno de los cuales incluye dos etapas.

En el nivel "moralidad preconventional", la conducta -- del niño se ve sometida a los controles externos. En la primera etapa de este nivel, el niño actúa para evitar el castigo, y la moralidad de un acto se evalúa en función de sus -- consecuencias físicas. En la segunda etapa de este nivel, los niños se conforman a las expectativas sociales, con el fin de obtener recompensas.

El nivel 2 es la "moralidad convencional" o la de las -- reglas tradicionales y la conformidad. En la primera etapa de este nivel, la "moralidad del niño bueno", el pequeño se conforma a las reglas para obtener la aprobación de otros y mantener buenas relaciones con ellos. En la segunda etapa -- de este nivel, los niños creen que, si el grupo social acepta las reglas como apropiadas para todos los miembros, se deben conformar a ellas para evitar la censura y la desaprobación social.

Al nivel 3 lo denominó Kohlberg "moralidad postconventional" o de principios autoaceptados. La primera etapa de

este nivel es cuando la persona cree que debe haber flexibilidad en las creencias morales que hagan posible modificar y cambiar las normas, cuando éste sea conveniente para los miembros del grupo en su conjunto. En la segunda etapa de este nivel, las personas se conforman tanto a las normas sociales como a los ideales interiorizados, para evitar la autocondena, más que la censura social. Se trata de una moralidad basada en el respeto a otros, más que en los deseos personales (Gash, 1976; Kohlberg, 1963; Kuhn, 1976, citados en Hurlock, 1982).

Puesto que los niños de edad preescolar no pueden pensar en forma abstracta, definen la "buena conducta" en función de actos específicos, tal como "obedecer a la madre" y como "mala conducta" el no hacer eso. Para cuando los niños tienen ocho o nueve años de edad, sus conceptos se hacen más generalizados se dan cuenta que "robar es malo" en lugar de que "es malo robarse una pelota" (Bakwin y Bakwin, 1972, citado en Hurlock, 1982).

"Los niños tienden a identificarse con el carácter moral de sus padres. La honestidad entonces, es una conducta moral significativa, y sin esto las familias y sociedades serían invivibles" (Shaefer y Millman, 1982 p. 303).

Las ofensas que se incluyen en la deshonestidad (mentir, robar y hacer trampas) se presentan en todo tipo de personas, de todas las edades y de cualquier status social (Scha



efer y Millman, 1982).

1. Robo.- El robo es definido como la "posesión de un objeto que no pertenece al niño" (Schaefer y Millman, 1982, - p. 303). Para que sea robo, el niño debe saber que no es correcto tomar el objeto sin el permiso del propietario. Los robos en edad temprana son muy comunes; pero si el robo persiste después de la edad de diez años, entonces podría ser un signo de una seria alteración emocional en el niño, que requerirá ayuda profesional inmediata (Bakwin y Bakwin, 1972; Schaefer y Millman, 1982).

Las principales razones por la que un niño roba son: porque algo importante falta en su vida y así el robo puede ser un sustituto simbólico de esa parte ausente; porque los padres gratifiquen inconscientemente esa conducta; -- porque haya un miembro de la familia que robe y el niño lo imita; porque goce de robar por la aventura que implica; porque el niño tenga muy baja tolerancia a la frustración, y le sea difícil resistirse a las tentaciones; porque carezca de un sentido de propiedad ya que no se lo han fomentado los padres; por el deseo de poseer algo que no tiene y le gustaría mucho tener; por sentimientos de venganza contra sus padres (el niño se siente rechazado por ellos y roba para hacerlos enojar); porque esté sometido a sobornos de sus compañeros o de otra persona (Bakwin y Bakwin, 1972; Schaefer y Millman, 1982).

2. Mentira.- La mentira ha sido definida "como una afirmación incierta, con el conocimiento de la falsedad y con el intento de engañar a otro para obtener una ventaja o evadir algo desagradable" (Schaefer y Millman, 1982, p. - 110).

Bakwin y Bakwin (1972) dicen que "la mentira es una falsificación deliberada, con el intento de engañar" (p. 574). Schaefer y Millman (1982) han comprobado que los niños - preescolares tienen la dificultad de distinguir la fantasía de la realidad, por tanto, tienden a auto-engañarse y exagerar. Ellos adquieren el significado de la "verdad" hasta los seis o siete años. Así que, posteriormente será considerado como el tipo "antisocial" de mentir, para obtener una ganancia o evitar el castigo.

Schaefer y Millman (1982) mencionan las principales razones por las que un niño miente: Auto-defensa; para escapar de una consecuencia negativa; por negación, para sobrellevar recuerdos dolorosos; por imitación de adultos - significativos en la vida del niño; para recibir atención y admiración; por tratar de encontrar la diferencia entre realidad y fantasía; por lealtad, para proteger a otros - niños; por conseguir algo que quiere; por tener padres -- desconfiados.

3. Trampa.- Piaget (citado en Mussen y col., 1982) demostró que a medida que el niño crece, el concepto de justicia -

que tiene, pasa de ser una noción rígida e inflexible del "bien" y del "mal", aprendida de sus padres, a un sentido de la equidad en los juicios morales que toman en cuenta la situación específica en la que se ha producido una infracción moral. Así mismo dice que conforme el niño va formando parte de grupos de compañeros más amplios y variados, las reglas y los juicios morales lo van haciendo absoluto y autoritario y más dependiente de los deseos -- del grupo.

Schaefer y Millman (1982) dicen que hay un alto porcentaje de niños que no respetan las reglas, y cuando se les enfrenta con la trampa que hicieron, los niños típicamente se enojan, acusan a otros de tramposos y/o actúan como si los estuvieran tratando injustamente. Como consecuencia, estos niños serán evitados por los demás.

Una persona con tendencia crónica a hacer trampa se caracteriza por ser manipuladora, líder e individualista.

Las razones más comunes por las que un niño hace trampa son:

1. Por presión externa de querer ser el mejor en todo. - El niño tiene que "ganar a todo costo". Parece ser que los niños que hacen trampa tienen más necesidad de sentirse aprobados por los adultos que los que no hacen trampa.
2. Niños con auto-estima baja, y que por lo mismo sienten

que todo lo van hacer mal, tienen más probabilidades - de hacer trampa para evitar el fracaso.

3. Antes de los siete años, los niños tienden a ser egocéntricos, se ven a sí mismos como el centro del universo, y demandan ser los primeros y los mejores en todo (Schaefer y Millman, 1982).

C A P I T U L O I I

AGRESIVIDAD

## 2.1 Teorías.

La agresión, al igual que los otros comportamientos descritos anteriormente, es una conducta antisocial, la cual va acompañada por lo general por otras conductas como la desobediencia, la mentira, la destructividad, etc.

Se comenzará por presentar las cuatro teorías principales que han intentado explicar la conducta agresiva desde hace varias décadas: la teoría psicoanalítica instintiva, la teoría etológica, la teoría de los impulsos agresivos, y la teoría del aprendizaje social.

- Teoría Psicoanalítica Instintiva. Freud (1922-1933) describe a la agresión diciendo que es un instinto universal de lucha, que funciona como una respuesta primaria, es decir que así como reaccionamos ante las necesidades primarias de sentir hambre y sed, así mismo sentimos la necesidad de expresar la agresión. Aún cuando no se sabe de un mecanismo fisiológico conectado con los sentimientos de -- agresividad, como lo es para los otros impulsos, la agresión es considerada un impulso primario que todos los hombres sienten (Preedman y col., 1979; Schaefer y Millman, 1982; Bandura, 1973; Gillespie, 1971, citado en Schwartz - S. y col., 1981).

Freud (1922-1933) sugiere que las personas nacen con dos - instintos principales, el instinto de vida "eros" y el instinto de muerte "thanatos".

El instinto de vida o Eros se refiere a la tendencia de -- las partículas a reunirse, para formar unidades mayores, como en la reproducción sexual. Por el contrario, el instinto de muerte o Thanatos se hace manifiesto en hostilidad, destructividad y aún en conductas asesinas y deseos -- de morir. La meta última de este instinto es la tendencia de los organismos y de sus células a volver al estado inanimado (Freedman y col., 1982; Sears y col., 1979; Lauretta Bender, citado en Frazier, 1974; Bandura, 1973; Davidoff, 1981; Cairns Robert, 1979; Harvey y col., 1977).

Freud pensó que si este instinto se volvía al interior de la persona, podría llevar a la auto-destrucción, restringiendo sus energías, castigándose ella misma, volviéndose masoquista, y, en caso extremo suicidándose. Es por ello que asume que la energía agresiva debe salir al exterior -- de alguna manera, ya que de lo contrario se acumula y con el tiempo se desborda en inesperada violencia tanto al interior de la persona como al exterior de ésta. Así, de -- acuerdo con Freud, el expresar agresión es un rasgo normal del desarrollo, que no se debe impedir, debido a que las -- personas se ven forzadas a comportarse destructivamente pa -- ra protegerse a sí mismos de la auto-destrucción (Harvey y col., 1977; Bandura, 1973; Freedman y col. 1979).

Con base en estos conceptos, la agresión tiende a ser tratada hasta la fecha como un impulso instintivo, es decir,

que no opera bajo el control volutivo del sujeto y por lo tanto no es modificable; de hecho como se dijo antes, es dañino el tratar de eliminarlo o reducirlo (Bandura, 1973). Para Freud, el destino final de toda materia biológica, -- con la excepción de las células germinales, es volver a un estado inanimado, por tanto la muerte es la fuerza dominante (Freedman, 1982).

Gillespie (citado en Bandura, 1973) señala que aunque la mayoría de los psicoanalistas se han comprometido en parte en la teoría de Freud, no van de acuerdo con sus ideas -- acerca del instinto auto-directo de muerte.

La teoría psicoanalítica instintiva ha ejercido una influencia muy importante sobre la conceptualización de la agresión. Sin embargo, después de analizar sus postulados se observan algunas limitaciones a la explicación sobre la conducta agresiva en sí. Por ejemplo: si la agresión es una característica innata, ¿cómo se explica que haya diferentes grados de agresividad? Más bien parece que fuera -- una conducta aprendida en la cual, aunque hay factores de temperamento que predisponen al individuo, el ambiente viene a ser un factor determinante.

Por otra parte, las teorías psicoanalíticas tienen la limitación de su poca validación empírica hasta la fecha (Bandura, 1973).

- Teoría Etológica. Konrad Lorenz el eminente etólogo aus-



triacos asume una posición similar a la de Freud, ya que explica la conducta agresiva también en términos de mecanismos instintivos.

Lorenz (1966, citado en Bandura, 1973) considera a la agresión como un sistema instintivo que genera su propia fuente de energía agresiva dentro del organismo independientemente de la estimulación externa. Lorenz señala que esta energía agresiva es almacenada dentro del organismo y debe ser descargada o liberada periódicamente por un estímulo apropiado. De alguna forma los etólogos especialmente Tinbergen (1969, citado en Harvey, 1977), toman en cuenta al medio ambiente, ya que la conducta animal muestra cómo -- ciertas claves o indicadores ambientales sirven para descargar la conducta agresiva que ha sido almacenada a través del proceso biológico instintivo. Lorenz explica que este proceso es instintivo debido a que por cada conducta que presenta un animal existe ya un arreglo dentro del sistema nervioso que determina ese acto, entonces ante un estímulo específico, la criatura siempre actuará de una misma manera, debido a que se encuentra ya predeterminada a la acción y todos los miembros de la misma especie están constituidos por un mismo programa genético que los hace actuar igual ante un estímulo específico (Montagu, 1976). Lorenz sostiene que el hombre está dotado con el mismo instinto de lucha que los animales que están en un nivel infe

rior de la escala filogenética. De acuerdo con él los instintos agresivos son, en general, de índole adaptativa: ayudan a los animales a sobrevivir, a defender su territorio y a proteger sus crías; es así, que la agresión ocurre naturalmente cuando el territorio de un animal es amenazado. Por otra parte los animales peligrosos también heredan inhibiciones contra miembros peligrosos de su misma especie, salvaguardia innata que impide la extinción de la misma. Lorenz cree que en tiempos remotos, los hombres primitivos eran muy poco eficaces para destruir, por lo cual no necesitaban desarrollar elaboradas inhibiciones. Después, inventaron las armas, y desde entonces han sido las bestias con mayor poder de destrucción; por desgracia, no parecen tener inhibiciones innatas contra la lucha mutua (Lorenz, 1966, citado en Davidoff, 1981; Harvey y -- col., 1977).

Montagu (1968) argumenta la posición opuesta, diciendo que el hombre ha sido favorecido en el proceso de selección natural debido a que casi todo su comportamiento se encuentra libre de control instintivo y que por lo tanto puede ser ajustado al cambio de circunstancias del medio ambiente.

La teoría etológica ha sido criticada duramente: En primer lugar se le critica por las generalizaciones hechas acerca de los factores instintivos de agresión en animales y en -

humanos y el poco valor atribuido al aprendizaje. Hasta ahora no existen pruebas de que la necesidad de luchar surja espontáneamente en ningún animal. Es difícil probar esto ya que es imposible separar al instinto de la experiencia de aprendizaje, debido a que desde que nacemos (sino es que antes), empezamos a aprender.

Además, se ha visto que la agresión no se manifiesta por un impulso innato, sino más bien, hay otra necesidad primaria involucrada que, para satisfacerla, hace uso de la agresión. Por ejemplo: un león mata a una zebra para satisfacer la necesidad de comer y no porque le quiera causar sufrimiento a ésta, por tanto, el impulso instintivo es el hambre y no la agresión (Freedman y col., 1970).

Montagu (1976) tampoco está de acuerdo con esto y defiende su punto de vista diciendo que el desarrollo de la conducta agresiva tanto en el hombre como en los animales depende, de la compleja interacción entre el organismo y el ambiente.

Es así, que parece que las condiciones del medio son las que seguramente estimulan la conducta agresiva. Un estudio de la conducta animal expresó esta idea: "La persona que tenga la fortuna de existir en un medio sin estimulación para la lucha, no sufrirá lesiones fisiológicas ni nerviosas, proque nunca luchará" (Scott, 1958, citado en Davidoff, 1981 p. 368).

También se ha criticado a la teoría etológica porque sus experiencias no han sido llevadas a cabo en condiciones -- bien controladas, muchas de sus investigaciones no han sido verificadas, y por tanto las interpretaciones no son de finitivas. Sin embargo, parece ser que en los animales -- que se encuentran en una escala filogenética baja, el instinto sí juega un papel en producir la agresión (Freedman y col., 1970; Montagu, 1968; Harvey, 1977).

Por último algunos investigadores (Hinde, 1975; Leherman, 1953; Scolf, 1972, citados en Harvey, 1977) han señalado, que no existe evidencia neurofisiológica de que las actividades funcionales generen su propia energía activadora, la cual se acumula con el tiempo en la ausencia de un estímulo desencadenador apropiado.

Estas críticas hacen pensar que es difícil que la agresión quede explicada sólo en términos etológicos, ya que, esta teoría extrapola los instintos animales a las personas, y se ha visto en muchas investigaciones que los humanos no -- se rigen por conductas instintivas, sino que al poseer la voluntad van a ser capaces de "elegir", controlando por -- tanto sus instintos.

- Teoría de los impulsos Agresivos. Esta teoría, ya reconoce que los impulsos internos (impulsos almacenados en el -- organismo) son liberados por un estímulo del ambiente y -- por tanto, dicen que el hombre ya no está motivado por ins

tintos sino por mecanismos ambientales (Mussen, 1983). En la forma en la que originalmente fué presentada la hipótesis de esta teoría, se presuponía que la frustración -- siempre se presentaba como causa de la conducta agresiva y viceversa, la existencia de la frustración siempre tenía -- como consecuencia la agresión (Bandura, 1973; Schwartz y col., 1981; Julian, 1977; Caspar, 1974; Freedman y col., - 1970; Harvey y col., 1977; Achenbach, 1974; Lambert, 1973; Mussen, 1983).

Dollar, Doob, Miller, Mower & Sears (1939, citados en Harvey, 1977), definieron a la frustración como el bloquear o interferir en una secuencia de actos dirigidos a una meta. Por otra parte, estos autores ven a la agresión como una -- conducta que tiene como finalidad hacer daño.

Los autores están de acuerdo con Freud en que cualquier acto de agresión libera energía acumulada en el organismo -- (catarsis), reduciéndose así la fuerza de expresar o hacer manifiesta la conducta agresiva (Achenbach, 1974).

En una revisión de la hipótesis, Miller (1941, citado en - Mussen, 1983; Bandura, 1973; Harvey, 1977) reconoció que -- otras respuestas, además de la agresión, pueden ocurrir -- cuando la frustración es presentada, pero continúa manteniendo que la frustración siempre está presente como condición instigante. A pesar de esta modificación, se siguieron presentando controversias acerca de la teoría, por e-

Jemplo, los antropólogos (Bateson, 1941) señalaron que en algunas culturas la agresión no es en ningún modo una respuesta típica de la frustración.

Así mismo, Barker, Dembo y Lewin (1941); Wright (1942-1943) y Sears (1951, citados en Bandura, 1973), demostraron que los niños pequeños tendían a la regresión más que a la agresión cuando se les frustraba.

Otras críticas argumentaban que sólo algunos tipos de frustración desencadenan conducta agresiva y que otras formas no lo hacen. Berkowitz (1965, citado en Harvey y col., --1977) así como otros autores, dicen que la agresión puede ocurrir como una simple función del aprendizaje, sin que --se encuentre involucrada la frustración; es así que una --persona puede ser agresiva al aprender que ante ciertas --claves o situaciones la respuesta indicada será la agresión.

Por otra parte Maslow (1941), Rosenzweig (1944) y más recientemente Buss (1961, citados en Bandura, 1973 y Freedman y col., 1970) notaron que los insultos personales, las amenazas, y los ataques contra una persona tienen más probabilidad de desencadenar agresión que la frustración. En estos casos, la persona no ha sido en ningún sentido frustrada, y sí es muy probable que se sienta y actúe agresivamente ante estas fuentes o instigadores. Comúnmente se --piensa que entre más agresión sienta una persona hay más -

probabilidades de que actúe agresivamente. Sin embargo, - muchas veces la gente siente agresión y no hace manifiesta una conducta agresiva; y también es posible que sea agresivo sin sentirlo. Se ha dicho que los factores que controlan la expresión de agresión son tan importantes como los que la incitaron en primer instancia (Freedman y col., -- 1970).

Se han hecho también algunos estudios para evaluar los -- efectos de las variables de personalidad en la relación -- frustración-agresión. Block y Martin (1955, citados en -- Achenbach, 1974), encontraron que niños con un control débil del yo respondían agresivamente a la frustración mientras que niños etiquetados como "sobrecontroladores" respondían con un juego constructivo.

Todos estos descubrimientos dieron apoyo al punto de vista de que la frustración, es solamente uno de los factores -- que afectan la expresión de agresión y no necesariamente -- el más importante (Bandura, 1973). Así mismo Gen (1972, - citado en Harvey y col., 1977) dice que la frustración puede representar uno de los elementos en un conjunto complejo de factores que interactúan para producir agresión.

Aunque es claro que la frustración no lleva a la agresión, y que toda agresión no es causada por la frustración, esta teoría, hizo un gran aporte al reconocer que los estímulos externos juegan un papel central en la agresión (Mussen, -

1983; Bandura, 1973).

- Teoría del Aprendizaje Social. Bandura (1973) el principal exponente de la teoría del aprendizaje social de la -- agresión, explica que esta teoría analiza la conducta humana en términos de estímulos que provocan un comportamiento y las consecuencias que mantienen o extinguen estas conductas. Existen investigaciones que han demostrado que los modelos de respuesta que generalmente se atribuyen a fuerzas implícitas podían ser cambiados variando las fuentes -- externas de influencia.

Los teóricos que explican la agresión en términos de fuerzas internas, impulsos y necesidades del organismo, que -- por lo general operan bajo un nivel inconsciente, han sido criticadas tanto en sus bases conceptuales como empíricas, debido a que los determinantes internos se inferían de la conducta agresiva que supuestamente causaban, por lo que -- se llega a explicaciones falsas (Bandura, 1973).

Por otra parte, la estructura conceptual de las teorías -- psicodinámicas fué criticada por no considerar la tremenda complejidad de las respuestas humanas. Un motivo interno no puede explicar la marcada variación en la incidencia de una conducta dada en diferentes situaciones, hacia diferentes personas, en diferentes tiempos y en diferentes papeles sociales. Se puede predecir con mucha más precisión -- la expresión de la conducta agresiva sabiendo el contexto



social en el que se encuentra (por ejemplo, la escuela, la iglesia, etc.) y el rol que se juega en determinada situación (por ejemplo, policía, maestro, vendedor, etc.); todas éstas son claves confiables que predicen las acciones agresivas. Cuando una serie de influencias sociales produce correspondientemente diversas conductas, la causa interna involucrada no puede ser menos compleja que sus efectos (Bandura, 1973).

Las teorías instintivas y psicodinámicas sólo poseen interpretaciones de eventos que ya pasaron, pero carecen de poder para predecir cómo se comportará la gente en una situación dada (Michel, 1968 citado en Bandura, 1973).

Estos descubrimientos condujeron a muchos psicólogos a pensar que las causas de la conducta no se encuentran en el organismo, sino en estímulos que existen en el ambiente.

La teoría del aprendizaje social se enfoca no sólo a las influencias ambientales sino también a las influencias cognitivas y de autorregulación sobre la conducta. Es así que reconoce que las estructuras biológicas ponen límites en el tipo de respuestas agresivas que pueden ser ejecutadas, y qué factores genéticos influyen en el grado en el cual el aprendizaje progresa. Sin embargo, esta posición asume que los humanos están menos determinados por factores biológicos que otras especies (Bandura, 1973).

Según Bandura (1975) una teoría completa de la agresión de

de explicar dos cosas: 1) Cómo se desarrollan los modelos agresivos de conducta y 2) Cómo su expresión es regulada y mantenida.

Se comenzará por explicar el primer punto: Los patrones de conducta pueden ser adquiridos por la experiencia directa o por observar la conducta de otros. La forma más rudimentaria de aprendizaje, basada en la experiencia directa, es gobernada por las consecuencias recompensadas y castigadas que siguen una acción dada. De este modo, si una conducta tiene una consecuencia favorable, se va a repetir o incrementar su frecuencia, mientras que si ésta es seguida por algo desagradable, se descarta.

El segundo punto se explica mediante tres sistemas reguladores, que a continuación se describirán por separado, con sus subdivisiones correspondientes:

- Estímulo Control. Para funcionar eficazmente una persona debe ser capaz de anticipar las consecuencias probables de sucesos diferentes regulando así su conducta. -- Sin esta capacidad, el hombre no podría aprovechar mucha de su experiencia.

La información acerca de las posibles consecuencias es transmitida por la estimulación ambiental, tal como la comunicación verbal, los lugares, las personas y cosas - distintivas o bien, la acción de otros (Bandura, 1973).

En los primeros años del desarrollo los estímulos que - causaron dolor ejercen poca o ninguna influencia en los infantes o en los niños pequeños. Como resultado de aprear experiencias directas, simbólicas o vicarias con un determinado estímulo, ese estímulo que en un principio -- era indiferente para el niño empieza a convertirse en al go significativo, es decir, que adquiere propiedades mo- tivantes y de respuesta directiva. La estimulación am- biental tiene la capacidad de activar las reacciones fi- siológicas y la conducta emocional a través de la asocia ción con los eventos evocativos, es decir, que determina do estímulo indica que es probable que se presente una - consecuencia dada. Tal aprendizaje es comunmente adqui- rido por la experiencia directa. Por ejemplo, la gente evita o teme a las personas que son asociadas en su ex- periencia con dolor o angustia. De la misma manera, las personas se irritan fácilmente con sólo ver o pensar en individuos con los que han tenido encuentros hostiles. Lo contrario sucede cuando las experiencias han sido po- sitivas.

En la vida diaria las posibles consecuencias de una ac- ción dependen de la presencia de varios factores, inclu- yendo combinaciones de características temporales, socia les y situacionales. Por ejemplo, es permisible agredir a un compañero durante un deporte en el que haya contac-

to físico, pero es muy posible que sea castigado en otra situación. Es así, que esas claves o estímulos control sirven para indicarnos la consecuencia que vamos a recibir, actúan como una advertencia (Bandura, 1973).

- Reforzamiento Control. Si las personas actuasen de forma previsora basandose únicamente en la información de las claves ambientales (estímulos control) pero sin afegtarse por los resultados de sus acciones, no serían lo suficientemente sensibles como para sobrevivir mucho tiempo. La conducta está regulada, en muy alto grado, por sus consecuencias. Tienden a eliminarse las respuestas que no son recompensadas o que tienen como efecto el castigo, y se mantienen aquellas otras que producen resultados recompensantes. Por eso, la conducta humana no se puede comprender del todo si no se tiene en cuenta la influencia reguladora que ejercen las consecuencias de las respuestas (Bandura, 1976).

En las teorías tradicionales, las influencias del reforzamiento se confían extensamente a los efectos de resultados externos que inciden directamente sobre quién ejecuta la conducta. La teoría del aprendizaje social, por otra parte, distingue tres formas de control de reforzamiento: se incluyen entre éstas la influencia del reforzamiento externo directo, el reforzamiento vicario u observado y el autorreforzamiento.

1. Reforzamiento Externo Directo. La agresión es fuertemente influida por sus consecuencias directas, las -- cuales adoptan muchas formas:

a) Recompensas Tangibles. La gente recurre frecuentemente a las acciones agresivas porque de esta manera asegura ciertas recompensas tangibles y deseadas. Animales ordinariamente dóciles lanzarán ataques que les produzcan comida o bebida (Azrin y -- Hutchinson, 1967; Ulrich, Johnston, Richardson y -- Wolff, 1963, citados en Bandura y Ribes, 1977).

Al observar interacciones infantiles se descubre -- que aproximadamente el 80% de los actos de agresión les produce consecuencias reforzantes (Patterson, Liman y Bricker, 1961, citados en Bandura y -- Ribes, 1977).

Por otra parte, se ha visto que la conducta agresiva es especialmente persistente cuando se refuerza tan sólo de manera intermitente, que es el caso común en las condiciones variables de la vida cotidiana (Walters y Brown, 1963, citados en Bandura y Ribes, 1977).

b) Recompensas Sociales y de Estatus. Hay conductas agresivas que se mantienen porque con ellas se ganan recompensas de aprobación y de estatus. Las respuestas agresivas, cuando son reforzadas so

cialmente, no sólo aumentan de frecuencia, sino -- que el reforzamiento tiende, además, a incrementar otras formas de agresión (Geen y Pigg, 1970; Loew, 1967, citados en Bandura y Ribes, 1977). Un ejemplo de esto serían las pandillas, en las cuales, -- los miembros adquieren estatus y reconocimiento -- por sus destrezas para pelear (Short, 1968, citado en Bandura y Ribes, 1977).

Debe hacerse notar, que personas socializadas, pueden ser llevadas a conducirse brutalmente y a enorgullecerse de sus acciones cuando se implantan -- prácticas de reforzamiento que promueven formas inhumanas de conducta (San Francisco Chronicle, 1970, citado en Bandura y Ribes, 1977).

- c) Mitigación del Tratamiento Aversivo. A menudo la gente se ve sometida a tratamiento lesivo del cual trata de liberarse. Las formas defensivas de la agresión, son reforzadas frecuentemente por la capacidad que tienen para hacer concluir tratamientos humillantes y dolorosos.
- d) Expresiones del Daño. La conducta agresiva es reforzada por los signos de sufrimiento que manifiesta la víctima. De acuerdo con Sears, Maccobby y Levin (1957, citados en Bandura, 1977), los indicios de dolor adquieren características de recom-

pensa porque se asocian repetidamente con el alivio de la tensión y la supresión de frustraciones, es decir, que la conducta agresiva es reforzada -- porque la persona que la lleva a cabo le causa placer el poder descargar de esa manera sus emociones.

2. Reforzamiento Vicario u Observado. La gente observa repetidamente las acciones de los demás y las ocasiones en las que son recompensados, pasados por alto o castigados. Los resultados observados influyen en la conducta casi de la misma manera que las consecuencias experimentadas directamente (Bandura, 1971; Kanfer, 1965). La gente se beneficia, pues, con los éxitos y los errores de los demás lo mismo que con sus propias experiencias. En general, observar que la -- agresión es un acto recompensado en otros, incrementa la tendencia a conducirse de maneras igualmente agresivas, de la misma forma que observar que aquellos -- son castigados atenúa dicha tendencia (Bandura, 1965; Bandura, Ross y Ross, 1963). Cuanto más consistentes sean las consecuencias de las respuestas observadas, tanto mayores serán los efectos facilitadores e inhibitorios de los observadores (Rosekrans y Hartup, -- 1967).

"Las consecuencias de respuesta que se acumulan en --

los demás, transmiten a los observadores información sobre los tipos de acciones que probablemente sean -- aprobadas o reprobadas y las condiciones específicas en las que es propio ejecutarlas; pero el reforzamiento observado es algo más que informativo. Contemplar el éxito de los demás puede funcionar como motivador, suscitando en los demás las expectativas de que éstos podrían obtener recompensas semejantes por ejecuciones análogas" (Bandura y Ribes, 1977, p. 336). Hay diversos factores sociales que pueden alterar considerablemente los efectos habituales de las consecuencias observadas, por ejemplo, cuando los agentes sociales hacen igual uso de su poder para recompensar y castigar y originar fuertes resentimientos, o que el agredir sea reforzado por un grupo de compañeros -- en lugar de ser castigado.

Cabe mencionar que el reforzamiento externo y vicario juntos tienen mucha mayor influencia en la conducta humana que cada uno por separado (Bandura, 1973).

3. Auto-Reforzamiento. Hemos analizado hasta ahora cómo la conducta se encuentra regulada por las consecuencias externas; de ser así las personas se comportarían como veletas, cambiando constantemente la dirección de su conducta, según la influencia externa que se presentara, así, se comportarían de forma honesta



con las personas honorables y de forma deshonesta con los individuos sin escrúpulos (Bandura, 1976).

Sin embargo, Bandura (1976) dice que "el estudio de las interacciones sociales, cuando no hay presiones fuertes, demuestra que las personas defienden sus posiciones ideológicas firmemente y que no suelen mostrar un comportamiento sumiso ante las circunstancias" (p. 157). Es así, que el ser humano, posee capacidades de auto-reacción que le permiten ejercer un cierto control sobre los sentimientos, pensamientos y acciones propias. La conducta, está controlada tanto por la interacción de los factores externos como por los generados por el propio individuo (Bandura, -- 1976).

En este proceso, los individuos se imponen a sí mismos ciertas normas de conducta y responden ante sus propias acciones de forma auto-recompensante o auto-punitiva.

Debido a su capacidad de simbolización y de reacción ante su propio comportamiento, la conducta de los seres humanos es menos dependiente de los apoyos externos inmediatos (Bandura, 1976).

- Control Cognoscitivo. Si pudiese explicarse totalmente la conducta humana en términos de inducciones antecedentes y de consecuencias de las respuestas, entonces no se

rfa necesario hablar de otro mecanismo adicional de regulación. Sin embargo, la mayoría de las influencias externas afectan a la conducta a través de procesos cognoscitivos intermediarios. Los factores cognoscitivos determinan en parte cuáles son los eventos externos que se observarán, cómo se los percibirá, que importancia y eficacia tienen y cómo se organizarán con vistas a su uso futuro la información que aportan. Los fenómenos cognoscitivos se refieren a la imaginación, a la representación de la experiencia en forma simbólica y a los procesos de pensamiento (Bandura, 1976).

Hay varias formas en las cuales el funcionamiento cognoscitivo regula la conducta humana:

a) Motivación con Bases Cognoscitivas. La motivación se refiere fundamentalmente a cómo se activa y mantiene la conducta. La mayor parte de la conducta humana se inicia y se mantiene durante largos períodos de tiempo sin que haya una estimulación externa inmediata y apremiante. En estas situaciones, las inducciones a la acción se basan en actividades cognoscitivas (Bandura, 1976).

La capacidad de representar en el pensamiento consecuencias futuras proporciona una fuente de motivación con bases cognoscitivas. Muchas de las cosas que hacemos están encaminadas a obtener los beneficios que

hemos anticipado en un momento dado y a evitar problemas que hemos previsto que pueden suceder en el futuro.

Una segunda fuente de motivación con bases cognoscitivas opera a través de las influencias de establecimiento de metas y el reforzamiento autorregulado. -- Cuando los individuos se comprometen a alcanzar metas explícitas, el percibir discrepancias negativas entre lo que hacen y lo que quieren conseguir crea insatisfacciones que funcionan como inducciones motivacionales para el cambio (Bandura, 1976).

- b) Representación Cognoscitiva de las Contingencias. - Los cambios en la conducta que se producen por la asociación de eventos ambientales o consecuencias de la respuesta, se apoyan en representaciones cognoscitivas de las consecuencias. Las personas no suelen -- aprender mucho de la simple asociación de una conducta con su consecuencia a menos que se den cuenta de -- que los eventos están correlacionados. Ni tampoco se ven afectados por las consecuencias si no son conscientes de qué es lo que se está reforzando. Los incrementos repentinos de la conducta apropiada que se dan tras el descubrir la relación que existe entre -- una conducta y su reforzamiento nos indican que ha habido un "insight" (Bandura, 1976).

c) Dirección de la Conducta a través de la Representación. Los procesos cognoscitivos juegan un papel importante en la adquisición y mantenimiento de la conducta, así como en su expresión. Las experiencias -- transitorias pueden producir efectos permanentes al -- codificarse y almacenarse de forma simbólica en las -- representaciones de la memoria. Las representaciones internas de la conducta, elaboradas a partir de la observación de ejemplos, y de la información que proporcionan las consecuencias de la respuesta, funcionan -- en ocasiones posteriores como guías de la acción manifiesta. La guía que proporciona la representación es especialmente influyente en las fases más tempranas e inmediatas del aprendizaje. Cuando una pauta de respuesta se hace rutinaria al realizarse repetidamente, en situaciones posteriores se podrá realizar sin necesidad de visualizar o pensar previamente cómo hay que hacerla (Bandura, 1976). Por ejemplo, al estar aprendiendo a conducir un coche, el pensamiento se utiliza para guiar las acciones. Cuando el conducir se convierte en una rutina bien integrada, la persona que -- conduce puede ir pensando en otra cosa. Es así, que si uno tuviera que pensar cada paso de una conducta -- rutinaria antes de realizarla, consumiría la mayor -- parte de su atención, creando una vida interior monó-

tona y embotada. Por ello, son obvias las ventajas - de que el ser humano sea capaz de pensar y hacer al mismo tiempo cosas diferentes (Bandura, 1976).

La conciencia y el pensamiento juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, sin embargo, una vez que se han establecido adecuadamente las pautas - de conducta, suelen realizarse sin demasiada deliberación consciente (Bandura, 1976).

d) Control del Pensamiento sobre la Acción mediante la - Solución de Problemas. El enfrentar las exigencias - de la vida cotidiana sería una tarea realmente exasperante si sólo se pudieran solucionar los problemas -- realizando realmente todas las alternativas posibles y sufriendo sus consecuencias reales. Por fortuna, - las capacidades cognitivas superiores permiten a - las personas conseguir la solución de la mayoría de - los problemas en el pensamiento en lugar de en la acción. Por ejemplo, el ser humano es capaz de diseñar edificios y puentes sin necesidad de tener que construirlos realmente hasta encontrar una estructura que no se hunda. Lo que hace es considerar la información relevante; aplicar a ella las operaciones cognoscitivas adecuadas, y, por último, proponer las soluciones posibles (Bandura, 1976).

e) Pensamiento y Procesos de Verificación. Las personas

forman sus concepciones acerca de sí mismas y del mundo que las rodea a través de la observación y extracción de las regularidades que se dan en los eventos de su ambiente. Mediante la representación simbólica de la información procedente de esas experiencias, adquieren conocimientos sobre las propiedades de los objetos, sobre sus relaciones, y sobre la forma de predecir qué es lo que sucederá con más probabilidad, dadas ciertas condiciones. Para que el funcionamiento cognoscitivo sea efectivo necesita de ciertos medios para distinguir entre el pensamiento real y el que no es. El pensamiento sobre el pensamiento se desarrolla a través de un proceso de verificación. Los juicios acerca del valor y validez de las representaciones cognoscitivas se forman comparándolas con la evidencia que proporciona la experiencia. Cuando el resultado de la comparación es positiva, se confirman los pensamientos provisionales; cuando es negativo, éstos se refutan (Bandura, 1976).

La evidencia necesaria para la verificación de los pensamientos puede proceder de diversas fuentes: la que se produce a través de la actuación real, la vicaria que es comprobar tu pensamiento con la acción de otra persona, la social que es la comparación con los juicios de los demás y por último la verificación lógica, que

es el comparar al pensamiento con ciertas reglas que se han adquirido a través del desarrollo de la persona (Bandura, 1976).

Los sistemas de regulación que organizan y controlan la conducta no operan de forma independiente. La mayor parte de las acciones están controladas por dos o más fuentes de influencia. Además, los diversos sistemas de regulación dependen mucho unos de otros a la hora de adquirir y mantener su poder de influencia sobre la conducta (Bandura, 1976).

Una vez revisadas las teorías que intentan explicar la agresión, se puede ver que la menos reduccionista de estas es la del Aprendizaje Social, ya que toma en cuenta tanto factores externos como internos. Esta teoría tiene como ventaja el describir el origen de la agresión, en forma clara y completa, además de ser comprobable, ya que define datos observables, medibles y objetivos. Por el contrario, las teorías instintivas se basan en inferencias subjetivas, que derivan de procesos de interpretación y como consecuencia, tienen poca validez empírica y posibilidad de generalización.

Por otra parte, la Teoría del Aprendizaje Social critica a la Teoría de la Pulsión principalmente porque el término "frustración" tiene varios y distintos significados, tales como la aplicación de castigos dolorosos, la privación o demora de recompensas, los insultos personales, las experien

cias de fracaso y las obstaculaciones, en lugar de tener uno sólo que nos hable de una medida más objetiva (Bandura, -- 1969).

Otra crítica que se le hace a la Teoría de la Pulsión, es que la frustración genere una conducta agresiva que pueda reducirse únicamente emitiendo una conducta lesiva, en -- cambio, la Teoría del Aprendizaje Social, dice que las condiciones aversivas (insultos, ser atacado, etc.) crean un estado general de activación emocional que puede facilitar toda una variedad de conductas, según los tipos y la eficacia de las respuestas que la persona haya aprendido para enfrentarse al stress (Bandura, 1973), por ejemplo, el buscar ayuda y apoyo; incrementar sus esfuerzos de logro; retirarse; resignarse; agredir, etc.

Bandura nos ha podido explicar la agresión, como mencionamos antes en una forma clara, completa y verificable, mientras que las teorías instintivas y de pulsión han dado explicaciones incompletas y que no han podido ser comprobadas.

Es por ello, principalmente, que se ha elegido la Teoría del Aprendizaje Social para que sirva como fundamento de esta tesis.

Una vez establecido el fundamento teórico de esta tesis, se presentará una definición de la agresividad que vaya de acuerdo con éste.



## 2.2 Definición.

Aunque parece ser que todo mundo entiende el término -- "agresión", es muy importante definirlo, ya que desafortunadamente, hay desacuerdo en qué conducta deberá ser considerada agresiva. Esto ha llevado a que actualmente no se haya podido formular una definición objetiva y satisfactoria a pesar de numerosos intentos (Mussen, 1983).

La definición más simple, dada por el enfoque conductista, es que "la agresión es cualquier conducta que daña o puede dañar a otros". La ventaja de esta definición es que la conducta por sí misma determina si un acto en particular es o no agresivo, ya que es fácil de identificar un acto que -- causó un daño o dolor en una persona (Freedman y col., 1970 p. 107).

Sin embargo, esta definición no es satisfactoria debido a que ignora la intención del que ejecuta el acto, y este -- factor es esencial. Si una persona trata de hacer daño a al guien, normalmente se considera a ese acto como agresivo; y si por el contrario esta persona no trata de hacer daño, no se considera agresivo. Así, la definición de la agresión de bería ser "cualquier acción que está diseñada para lastimar a otros" (Freedman y col., 1970, p. 107). Esta concepción -- es más difícil de aplicar, debido a que no depende solamente de la conducta observable. Por lo general, es difícil saber la intención de otros, y por tanto es difícil juzgar la con-

ducta agresiva. "Pero nosotros debemos aceptar esta limitación ya que sólo incluyendo la intención podemos definir la agresión significativamente" (Freedman y col., 1970, p. 108).

Basándose en la definición conductista, ciertas conductas que la mayoría de las personas consideran agresivas, no lo serían, ya que, por una cosa u otra no causaron daño. -- Por ejemplo, según la teoría conductista, si una persona dispara una pistola con la intención de matar a alguien, sólo se considera como un acto agresivo si llega a causarle daño, no así si falla en su intento.

A menos que entendiéramos ampliamente el significado -- "pudo causar daño", estos actos hubieran sido considerados como no agresivos; por otra parte, si hubiéramos incluido la intención en nuestra definición estarían clasificados como agresivos (Freedman y col., 1970).

Otro aspecto sería el causar daño accidentalmente ¿se debería considerar como un acto agresivo?

La mayoría de la gente no lo considera así debido a que no hubo la intención de dañar a alguien, fue algo que pasó involuntariamente (Freedman y col., 1970; Harvey, 1977).

Otra categoría de los actos que causan dolor que no debe ser considerada como conducta agresiva incluye las conductas en la que la última meta es ayudar a una persona. Por ejemplo, un dentista que anestesia a su paciente con una inyección para que no sienta dolor a la hora de sacarle la mue

la, aún cuando la inyección causa dolor, no se puede considerar como un acto agresivo ya que la intención del dentista es el bienestar del paciente y no el hacerle daño (Harvey y col., 1977; Freedman y col., 1970).

Por todo esto, al definir la agresión debemos incluir como factor esencial la intención del acto (Freedman y col., 1970).

En base a reconocidos autores (Ellis Bernard, 1983; Kazdin y Frame, 1983; Schaefer y Millman, 1982; Bandura, 1973; Ribes, 1977) se formuló una definición que se considera completa sobre la agresión:

**Agresión:** Se refiere a una serie de conductas que varían de tipo y severidad. Estas implican la intención de hacer daño, ya sea físico o psicológico. El primero se manifiesta en atacar físicamente a otras personas, la destrucción o robo de una propiedad, abuso verbal o la inflexión de daño a un animal, mientras que la segunda, adopta formas de devaluación y degradación. Cada una de estas conductas, son actos contrarios al derecho de otro, estímulos nocivos a la salud y aversivos para la víctima.

### 2.3 Causas de la Agresión.

Una vez formulada la definición que se manejará en este estudio, se podrán describir las causas que pueden favorecer la agresividad. Dichas causas pueden ser englobadas en cua-

tro principales factores que las determinan:

1. Características del Niño
2. La Familia
3. La Comunidad
4. La Televisión

1. Características del Niño. Desde muy temprana edad, los niños presentan ciertas características que los puedan -- predisponer a que desarrollen una conducta antisocial agresiva. Con esto no se quiere decir que si el niño tiene una de estas características va a ser agresivo, sino -- que estas características aunadas a otros factores que se presentarán más adelante facilitarán dicho proceso:

- Niños que tienen un CI bajo; estos niños quizás tienden a ser agresivos debido a que no son capaces de aprender formas más ingeniosas y sofisticadas para resolver sus problemas (Schaefer y Millman, 1982).
- Niños que pasan de ser las víctimas de compañeros de -- clase más agresivos a ser luego ellos los iniciadores -- de la agresión; esto se debe a la frecuencia con la que han salido victoriosos de sus contraataques, es decir, que llega un momento en que los niños inician un pleito porque les causa mucha satisfacción el ganarle a otro -- (Patterson, Littman & Briker, 1967, citados en Achenbach, 1982; Mussen, 1983).
- Niños demandantes que ignoran los derechos y deseos de

- otros (Quay, 1972; Patterson, 1975; Werner, 1968; citados en Schaefer y Millman, 1982; Bakwin, 1972).
- Niños que se gufan por las consecuencias inmediatas y se olvidan o ignoran lo que puede pasarles a largo plazo, usando formas coercitivas para llegar a sus metas. Estos niños muestran menos tendencia a retardar una gratificación y tienen más probabilidad de actuar en una forma impulsiva (Quay, 1965; Riddle & Roberts, 1977; Weintraub, 1973, citados en Schaefer y Millman, 1982). Patterson (citado en Mussen, 1983) dice que tanto los agresores, como los infantes son las personas del "aquí y ahora".
  - Niños que responden menos a los estímulos sociales (Mussen, 1983).
  - Niños que no tienden a fantasear; la evidencia indica que los niños que producen menos fantasías, aún cuando estas sean agresivas, tienen más probabilidad de comprometerse en actos agresivos (Schaefer y Millman, 1982).
  - Niños que no tengan satisfechas necesidades primarias como comer y dormir bien (Meneses, 1969).
  - Niños varones: hay una clara evidencia de que los niños varones son más agresivos físicamente y verbalmente que las mujeres, y esto se observa en todas las clases sociales (Maccoby y Jacklin, 1980). Además se ha visto que

a mayor edad esta diferencia se acentúa (Gibbons, 1976; Johnson, 1979; citados en Maccoby, 1980).

- Niños que por lo general tienen una personalidad egocéntrica. Su conducta está gobernada por su propio interés. Tal personalidad a menudo se caracteriza por una evidente falta de simpatía y sociabilidad, frialdad en las relaciones humanas y total ausencia de responsabilidad (Thorpe, citado en Hildreth, 1966).
2. La Familia. La familia es una fuente poderosa de influencia para el niño debido a que los miembros que la integran son por lo general con quienes el niño ha establecido lazos afectivos más estrechos. Por tanto, todo cuanto suceda en el hogar va a afectar directamente a los miembros de la familia:
- Conflictos Maritales. Padres que discuten constantemente entre ellos, suelen provocar un ambiente hostil en el hogar además de que incitan a los niños a que imiten estas conductas (Meneses, 1969; Patterson, 1962).
  - Dificultad de los miembros de la familia para resolver problemas; se ha visto que en estos hogares, hay menos comunicación y que los patrones de solución de problemas, son poco efectivos (Ferreira Winter, y Poindexter, 1966; Harbin y Madden, 1979; Hethrington, Stouwie, y - Ridberg, 1971 citados en Rosenshaw, 1977).
  - Rechazo de los padres a sus hijos; lo cual, se ha visto

que provoca conflictos, agresión crónica, enojo, auto-rechazo del niño, baja autoestima, desajuste y comportamiento explosivo. El niño al que le falta la atención de sus padres, tratará de obtenerla en forma negativa, si no lo logra en forma positiva (Rosenshaw, -- 1977).

- Padres Ausentes. Ocasionan que el niño tienda a rebelarse en contra de la influencia femenina de las madres sobreprotectoras, volviéndose sumamente agresivo. Muchos de estos niños actúan como si ellos creyeran que los actos hostiles hacia otros son signo de masculinidad (Schaefer y Millman, 1982).
- Disciplina permisiva; la cual se refiere a los padres que acceden a todas las demandas de sus hijos, sobre ég to, se ha encontrado evidencia de que las madres que -- permiten la expresión de agresión a temprana edad, presentan posteriormente agresión. Así, los castigos suaves más que los severos se correlacionan o asocian con la conducta antisocial agresiva. Por el contrario, el castigo severo la estimula en la niñez pero la inhibe -- más tarde (Sears, Maccoby, & Levin, 1957, citados en -- Achenbach, 1982).
- Actitudes hostiles de los padres; producen niños poco controlados, debido a que son los padres los que estimulan la conducta agresiva sirviendo como modelos agresivos --

en sus actitudes y en el uso excesivo de castigo físico y en la privación de privilegios (Bandura y Walters, -- 1959; citados en Achenbach, 1982; McCord y Howard, -- 1961, citados en Schaefer y Millman, 1982). "Es un hecho que las personas que aprenden la agresión de padres agresivos enseñan la lección a sus hijos" (Steele, -- 1968, citado en Davidoff, 1982, p. 370). La relación entre castigo y agresión, es evidente sólo a niveles ex tremos de punitividad (Pake, Collmer, 1975; Pake & Lewis, 1981, citados en Mussen, 1983).

- Padres que muestran abiertamente problemas sociales (cf Achenbach & Edelbrock, 1978, citados en Achenbach, -- 1982).
- Patrón Coercitivo dentro de la Familia. Se refiere a - que un miembro de la familia presenta un estímulo aversivo a otro miembro de ésta, ocasionando que la persona a quién fue dirigido actúe de la misma manera. El intercambio de estímulo aversivo, por lo general continúa dándose cada vez con mayor intensidad. Es así, que a - través de este proceso, los niños pueden producir, mantener y aumentar la agresión dentro de todos los miembros de la familia, ya sea volviéndose iniciadores o - víctimas de ésta (Patterson, 1979; Parke, 1970; Parke y Deur, 1972; Sawin & Parke, 1979, citados en Mussen, -- 1983).



- La ansiedad de los padres sobre todo de la madre, que está más tiempo a lado del niño, ocasiona coacción en la vida del niño. Sin razón objetiva que valga sino -- únicamente apoyada en los dictados de su ansiedad, siempre de restricciones los días del hijo, y lo ahoga con cuidados. Además de entorpecimiento interno, el niño percibe la ansiedad que le disgusta y fastidia (Meneses, 1969).

### 3. La Comunidad.

- Compañeros de Grupo. Estos son una fuente importante de reforzamiento para la conducta agresiva, ya que cada vez que ésta se presenta, los compañeros la alaban y -- por tanto el niño para sentirse aceptado por éstos, continúa presentándola (Bakwin y Bakwin, 1972). Hoy en -- día las clases medias y altas también glorifican la -- agresión social. Las personas que se atren paso a toda costa, que dominan a los demás y hablan fuerte, son mucho más respetados que las personas menos dominantes, -- más sensibles y más humanitarias. Así mismo, los jóvenes de escasos recursos económicos miden el valor del -- ser humano por la fuerza física. La habilidad de comba -- tir rudamente o de aparentar que se es capaz de hacerlo, se considera, desde muy temprana edad, como una virtud valiosa tanto para sobrevivir como para obtener mejor posición en la sociedad (Finnin, 1965, citado en Da

vidoff, 1982).

- Ambientes estresantes que favorecen o incitan la conducta agresiva, tales como el ruido, tráfico, vivir en lugares pequeños con mucha gente, etc. (Brin, 1975; Bronferbennner, 1979, citados en Rosenshaw, 1977).
  - La relación entre dos personas, en donde una actúa agresivamente, va a ser un determinante importante para producir agresión en otro niño (Hall, 1973; citado en Mussen, 1983).
4. La Televisión. La evidencia indica que hay una correlación confiable entre el hecho de que los niños vean violencia en la televisión y el hecho de que aumente su conducta agresiva. Estudios hechos indican que aún en un breve tiempo de estar viendo programas violentos, puede incrementar subsecuentemente la agresión en el juego del niño (Libert & Baron, 1972, citados en Achenbach, 1982). La televisión ha llegado a ser el principal factor de desarrollo de la agresión en los niños debido a las siguientes circunstancias:
- a) Es un medio que es accesible a casi toda la población.
  - b) Los niños dedican la mayor parte de su tiempo a ver la televisión, más que a cualquier otra actividad (ir al colegio, interactuar con miembros de su familia, juego al aire libre, etc.) (Lifile, 1972, citado en Mussen, 1983).

- c) La cantidad de violencia presentada en los programas de los niños, y
- d) a la mayoría de los niños se les permite ver la televisión con muy pocas restricciones de los padres tanto en la cantidad como en el contenido de ésta.

Se ha observado que tanto la cantidad como el tipo de violencia televisada que experimentan los niños, varía considerablemente dependiendo de factores tales como la edad, sexo y estatus socioeconómico (Dorr y Kourarie, 1980, citados en Mussen, 1983).

- Con respecto a la edad, se ha visto que los niños pequeños responden en una forma más agresiva que los mayores al ver programas violentos (Mussen, 1983). También hay evidencia de que los jóvenes más agresivos, son los que han visto en su niñez programas más violentos (Siegel, citado en Frazier, 1974).

Por otra parte, un estudio muestra que la preferencia por ver programas violentos de televisión a la edad de 8 años era un predictor significativo de agresión a la edad de 18 y 19 años (Eron, 1980, citado en Achenbach, 1982).

- En cuanto al sexo se ha visto que los niños muestran -- una mayor preferencia que las niñas por programas de -- violencia (Lyle & Hoffman, 1972; Stein & Friedrichs, -- 1972; citados en Mussen, 1983).

- En el nivel socioeconómico, también se ha encontrado diferencias, ya que los jóvenes de clase baja ven más este tipo de programas que los jóvenes de clas alta (Chaffee & Mcleod, 1972; Foulkers, Belvedere, & Brubaker, 1972; Greenberg, 1975; Howitt, 1972; Steim & Friedrich, 1972, citados en Mussen, 1983; Freedman y col., 1970; - Frazier, 1974; Davidoff, 1982).

Además, muchas veces los niños actúan agresivamente al -- ver que el personaje principal de televisión resuelve sus problemas en una forma efectiva y aceptable mediante la -- violencia (Hartmagel, 1975; citado en Julian, 1977). Al respecto, el Dr. Sigel (citado en Frazier, 1974) sugiere que las conductas antisociales que se presenten en la televisión, sean por lo menos igual de atractivas que las -- conductas prosociales.

También se ha visto, que los niños que ven violencia en -- la televisión, se crean una impresión de que el mundo es un lugar violento y el individuo debe estar preparado para confrontar la violencia bajo ciertas circunstancias, -- lo cual está afectando al niño para que indirectamente exprese más agresión (Hartmagel, 1975, citado en Julian, -- 1977).

Estudios recientes indican que la violencia en la televisión puede tener un segundo efecto nefasto "hacer que las personas se vuelvan insensibles a la violencia" (Frazier,

1974).

#### 2.4 Consecuencias.

Las consecuencias de la agresividad están íntimamente relacionadas con las causas que la provocan. Es decir, dependiendo de qué lo ocasionó va a ser el tipo o el grado de agresión.

Se ha podido predecir que los niños agresivos que no -- han llevado a cabo un tratamiento adecuado durante su niñez, a temprana edad, van a presentar posteriormente un incremento en el grado de agresividad, produciéndose otros efectos -- más graves, tales como: la delincuencia juvenil, los desórdenes de la personalidad y el desajuste general (psicosis, alcoholismo y una conducta criminal). El individuo será incapaz de dominarse y sobreponerse a sus propias emociones de -- agresión (Meneses, 1969; Robins, 1979, Wolfgang, Figlio & Sellin, 1972, citados en Kazdin, 1983).

Además en la escuela se ha visto que estos niños presentan problemas de rendimiento de aprendizaje y de relación -- con sus compañeros, lo cual hace que su auto-estima esté muy baja (Schaefer y Millman, 1982).

Se ha encontrado, que los problemas de conducta severos, no sólo le traen problemas a la persona que los manifiesta, sino también a las personas con las que vive y a la sociedad en general.

En cuanto a las personas con quién se vive, va a afectar especialmente a los hijos, ya que se ha comprobado que los niños con padres que presentan conductas antisociales, tienen un alto riesgo de presentar este mismo problema (Robins, 1981, citado en Kazdin y Frame, 1983). Por otro lado, la agresión es un importante problema social y actual ya que ha aumentado mucho en las últimas décadas. Además, el crecimiento progresivo de instrumentos de destrucción, hace que se produzcan consecuencias graves de desastre (Bandura, -- 1973).

C A P I T U L O   I I I

TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA AGRESIVA

Las consecuencias tan graves que pueden llegar a presentarse en un niño con una conducta antisocial agresiva, han hecho que los psicólogos se interesen por detectar este problema a temprana edad y en forma efectiva.

De acuerdo con el enfoque de este estudio, el tratamiento que se consideró más adecuado para eliminar las conductas agresivas de los niños es la Modificación de Conducta combinada con la Terapia Racional-Emotiva. Ambos tratamientos serán dirigidos a las madres de los niños agresivos. Así, se comenzará por hablar sobre el tratamiento dirigido a los padres, en qué consiste y que ventajas y estudios hechos apoyan este tratamiento para ser considerado óptimo para esta investigación.

### 3.1 Tratamiento Dirigido a Padres.

Se entiende por tratamiento dirigido a padres al entrenamiento de la pareja en relación con el terapeuta y sin la presencia del niño. El entrenamiento consiste en el desarrollo de un programa conductual específico con el fin de modificar las conductas problemáticas del niño; para ello, el terapeuta asesora primero a los padres en la identificación, observación y registro de conductas deseadas y no deseadas. Una vez aprendido esto, se ayuda a los padres a aplicar técnicas operantes para que refuerzen las conductas deseadas y disminuyan o eliminen las indeseadas.



Los padres llevan a cabo el tratamiento en sus casas -- usando un registro para anotar la frecuencia con la que se -- presentan tanto las conductas positivas como las negativas; de esta manera, el terapeuta podrá darse cuenta de los progresos del tratamiento y dar sugerencias y recomendaciones -- para mejorarlo.

Para verificar el tratamiento se requiere de una evaluación de cómo se encuentra el niño antes y después del tratamiento (Patterson, 1975, citado en Kazdin y Frame, 1983; -- Barkley, 1983).

Debido a que la mayoría de los tratamientos aplicados a niños agresivos no se han podido generalizar a una situación sin tratamiento, se sugirió el tratamiento a padres como una solución a esto, ya que, son los padres los que pueden controlar en forma más extensa el ambiente de sus hijos (Kazdin y Frame, 1983). Se ha considerado esto así, ya que son -- ellos las personas con las que los niños pasan la mayor parte de su tiempo, y por lo mismo, son las más indicadas para hacer que sus hijos adquieran, modifiquen y mantengan una -- conducta apropiada. Además, al tratar con los padres, se lo -- gra que haya un cambio en el ambiente social del niño, lo -- cual va a aumentar la probabilidad de que la adquisición de las conductas positivas sea permanente (Gelfand y Hartman, 1968; Fester y Simons, 1966, citados en Miller, 1977).

Apoyando esto, Berkowitz y Graziano (1972) han comproba

do que la participación de los padres y su entrenamiento como modificadores de conducta aumenta la probabilidad de que el tratamiento resulte efectivo durante un período más largo. Además se ha visto que conductas que no han sido tratadas empiezan a modificarse de acuerdo al tratamiento dado. Por ejemplo, conductas positivas que no se encuentran bajo un programa de reforzamiento positivo aumentan su frecuencia de presentación. Asimismo se ha encontrado que los hermanos que no son foco de tratamiento muestran también cambios benéficos (Arnold, Levine & Patterson, 1975; Resick, Forehand & McWhorter, 1976, citados en Kazdin, 1983).

En cuanto la generalización de una situación a otra se debe distinguir dos situaciones: la situación en que los padres (quienes llevan a cabo el tratamiento) están presentes y la situación en que no lo están. En el primer caso se ha mostrado que sí es posible que haya esta generalización siempre y cuando los padres sean persistentes en la aplicación de las técnicas de modificación de conducta. Respecto a la segunda situación, se han hecho pocos estudios; sin embargo, algunos de ellos han comprobado que el efecto del tratamiento se extinguirá cuando los padres no se encuentren presentes para aplicarlo y las personas adultas con quién se encuentra el niño (maestros, otros familiares) no hayan sido entrenadas para llevar a cabo el tratamiento.

Por otra parte, Graziano (1969), dijo que son los pa-

dres los que tienen mayor responsabilidad moral, ética y legal para con sus hijos y por lo general, son ellos los que están más interesados y capacitados para llevar a cabo en forma detallada y directa las medidas terapéuticas.

"Es así, que no es la tarea del terapeuta asumir toda la carga del "tratamiento" y, en el proceso permitir a los padres abandonar su responsabilidad, pero sí es la tarea del terapeuta ayudar a los padres directamente a ser más efectivos en llevar a cabo la obligación moral, ética y legal para cuidar a sus hijos" (Graziano, 1969, citado en Graziano y -- col., 1971 p. 365).

El enseñar a los padres a ser personas estables y responsables va a ayudar a que ellos sean más aptos para manejar el problema de sus hijos, pero además, con la simple actitud de interés, de tener expectativas positivas para con ellos, favorecerán enormemente a que el niño tenga una buena disposición a actuar positivamente (Barkley, 1983).

Por último, la asesoría a padres tiene una ventaja económica, ya que puede reducir los problemas futuros del niño y por tanto los costos de salud mental (Gelfand y Hartman, 1968, citado en Miller, 1977) y se ha demostrado que no se requiere de una clínica muy avanzada para enseñar a los padres habilidades de manejo a sus hijos problema (Rybick y Saats, 1970; Bernal, 1971; citados en Miller, 1977). Estos descubrimientos tienen un significado potencial para mejo-

rar la utilización del tiempo y el esfuerzo profesional (Gendlen y Chak, 1970, citado en Miller, 1977).

En general se ha visto que el tratamiento a padres es un método efectivo para reducir la agresividad en el niño - (Forehand & Peed, 1979; Patterson & Reid, 1973; citados en Kazdin y Frame, 1983).

Por ejemplo Pumory (1965), demostró que la instrucción brindada a los padres acerca de cómo y cuándo aplicar los principios de la técnica de modificación de conducta, producía cambios favorables en el comportamiento de sus hijos.

Sin embargo, se ha visto que padres solteros, o que tienen conflictos maritales quienes son también pobremente educados y de un status socioeconómico bajo, por lo general no tienen éxito en este programa (Patterson y col., 1973; Wahler & Afton, 1980, citados en Kazdin y Frame, 1983).

Una vez hablado del tratamiento dirigido a padres se podrá describir las técnicas conductuales de las cuales puede estar constituido este tratamiento.

### 3.2 Técnicas Conductuales.

Los terapeutas conductistas que trabajan con niños agresivos no consideran necesario identificar mecanismos específicos que llevan al desarrollo de conductas "anormales", "aberrantes", sino que, dado que el niño se está comportando en una manera agresiva, la principal pregunta clínica a ser

contestada es cómo la conducta puede ser cambiada. En las dos últimas décadas, han sido desarrollados varios tratamientos efectivos que producen un cambio en la conducta (Kazdin y Frame, 1983).

Una de las técnicas principales de la modificación de conducta agresiva es el "Condicionamiento Operante". La finalidad de éste es la de extinguir las conductas agresivas y promover conductas prosociales a través de la aplicación de varios reforzamientos y/o técnicas de castigo (Kazdin y Frame, 1983).

### 3.2.1 Procedimientos Operantes que Aumentan la Conducta Prosocial.

a) Reforzamiento Positivo. Se entiende por reforzamiento positivo, cuando un estímulo (objeto o suceso) gratificante se presenta u ocurre como consecuencia de o dependiente de una respuesta, y cuando la tasa de esa respuesta se acrecienta o se mantiene debido a dicha consecuencia (Sulzer-Azzaroff, 1983). Es así, que la deliberación de consecuencias que aumentan la conducta, son frecuentemente usadas para ampliar el repertorio de conductas socialmente deseadas en niños agresivos.

Para aplicar un programa de reforzamiento positivo en niños se deben observar las respuestas socialmente aceptadas que presentan. Posteriormente, cada vez que se pre-

sentan tales respuestas, se les premiará contingentemente dándoles materiales o privilegios que les gusten tales como dulces, juguetes, permitirles hacer una actividad que les guste, darles una caricia o decir una palabras de -- aceptación. Fortalecida ya la respuesta, se puede someter al niño a un programa de reforzamiento, en que gradualmente se requieran más respuestas apropiadas para obtener la recompensa (Kazdin y Frame, 1983).

Hay ciertas recomendaciones que se deben considerar al -- aplicar este procedimiento, para obtener resultados efectivos; una de ellas es que se debe saber qué reforzador será eficaz en una determinada situación. Esto es importante, ya que se ha visto que no cualquier reforzador funcionará en todas las situaciones, sino que el reforzador seleccionado deberá tener propiedades cuya capacidad de reforzamiento se haya demostrado para el individuo bajo condiciones específicas. También se sabe que la inmediatez del reforzamiento es crucial, y que cualquier retraso deberá salvarse mediante la presentación de una señal de que el reforzamiento se administrará más tarde. Otro factor importante al usar reforzadores, es que siempre - que se presente una conducta deseada se debe otorgar la - recompensa (Sulzer-Azcaroff, 1983).

Por otra parte, las conductas que se requieren cambiar se deben definir cuidadosamente antes de la intervención.

Debe haber por lo menos dos conductas meta a evaluar; la conducta agresiva a eliminarse y una conducta apropiada a establecer (Kazdin y Frame, 1983).

Debido a que los reforzadores sociales (caricias, aplausos, palmadas o palabras de aprobación) pueden tener poco valor para los niños agresivos, se recomienda usar reforzadores tangibles (dulces, juguetes, etc.) apareados con los reforzadores sociales, para que una vez que esté fortalecida la respuesta, se pueda mantener la conducta utilizando únicamente los reforzadores sociales; se recomiendan estos últimos, ya que son más fáciles de administrar por un período largo de tiempo (Sulzer-Azzaroff, 1983; -- Kazdin y Frame, 1983; Haffke, 1976).

Por último, el reforzamiento de la conducta prosocial puede hacerse combinado con "ignorar los actos agresivos".

Al ignorar los pleitos los padres deben estar seguros de que no están reforzando esta conducta al prestarles atención (Schaefer y Millman, 1982).

- b) Economía de Fichas. Un programa que se encuentra dentro de los procedimientos positivos es la "economía de fichas", la cual consiste en la entrega de una ficha (objeto o símbolo) tan pronto como sea posible después de la emisión de una respuesta meta; la ficha se cambia más tarde por un objeto o suceso reforzante (reforzadores de apoyo) (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Se considera que antes de empezar con este procedimiento, las condiciones para la entrega de fichas se describan -- con claridad (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Al inicio del procedimiento se debe reforzar de forma consistente e inmediata a una conducta meta, o a la aproximación de la misma, mediante la entrega de un número adecuado de fichas, las cuales, sin retraso alguno podrán ser intercambiadas por un reforzador de apoyo. La repetición de este procedimiento, enseña al niño a valorar las fichas, aspecto fundamental en esta técnica (Drabman, 1980, citado en Craighead y col., 1981).

Conforme aumenta la conducta deseada la entrega de fichas se vuelve intermitente, se introducen gradualmente el retraso y la reducción cada vez más acentuados en la entrega de reforzadores (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Al igual que el reforzamiento positivo, las fichas con el tiempo deberán cambiarse por reforzadores sociales o naturales (Franks, 1969).

La economía de fichas tiene las siguientes ventajas:

- Esta técnica se puede incorporar a otros procedimientos tales como el castigo y el reforzamiento autoadministrativo (Kazdin y Frame, 1983).
- "Las fichas pueden usarse para adquirir una variedad cuasi infinita de objetos o sucesos reforzantes. Por esto la saciedad no es un gran problema" (Sulzer-Azzaroff,



1963, p. 496).

- Lahey y Drabman (1981, citados en Kazdin y Frame, 1983) señalaron que las fichas tangibles son útiles debido a que aumentan el valor intrínseco y pueden ser empleadas para enseñar los principios del "dinero". También permiten a los niños una ostentación de riqueza, aumentando su valor como reforzadores.
- Las fichas son mucho más fáciles de presentar a la persona que los reforzadores de apoyo, es decir, que en muchas situaciones es difícil tener en el momento los reforzadores de apoyo, en cambio las fichas son muy accesibles. Por ejemplo, si el reforzador de apoyo de un niño ante una conducta deseada es ir al parque y son -- las ocho de la noche, no se le va a poder dar su recompensa; en cambio una ficha sí está muy disponible -- (Franks, 1969), ya que no depende del tiempo ni de la situación (Ayllon y col., 1974).
- El número de fichas puede estar relacionado con la cantidad de reforzamiento. Así, un reforzador mayor a lo común, va a requerir de un mayor número de conductas de seadas es decir, de fichas que podrán ser ahorradas para intercambiarlas por un premio de más valor (Franks, 1969; Ayllon y col., 1974).
- Las fichas pueden hacerse de un material indestructible, de tal manera que no se deterioren mientras se in-

tercambian por el reforzador de apoyo (Ayllon y col., - 1974).

- Las fichas pueden hacerse infalsificables; y así el experimentador estará seguro de que sólo se recibirán de modo autorizado por él (Ayllon y col., 1974).
- Y por último, el sistema de fichas permite reforzar secuencias de respuesta sin la interrupción debida a la entrega del reforzador (Ayllon y col., 1974).

### 3.2.2 Procedimientos Positivos para Reducir la Conducta Indeseada.

- a) Reforzamiento Diferencial de Tasas Bajas (RTB). Este método consiste en reforzar las tasas más bajas de una conducta, es decir, que en ocasiones no es necesario eliminar una conducta por completo, sino que tal vez debería sólo reducirse. La definición estipula que ese reforzamiento es contingente a las respuestas que se emitan en - tasas bajas, respuestas que relativamente están muy espaciadas (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Para usar el RTB con efectividad, es conveniente aplicar los procedimientos de reforzamiento con eficacia. Los reforzadores deben ser apropiados para el individuo o para el grupo, y deberán suministrarse tan pronto como sea posible después de terminar el intervalo. El reforzamiento deberá combinarse con estímulos discriminativos para po-

der establecer la disposición con la que el reforzamiento será contingente; por ejemplo, especificar el número de infracciones que se permitirán dentro de un determinado lapso de tiempo. El manejador de contingencias y el -- cliente pueden acordar reglas que sirvan como estímulos discriminativos. A medida que la frecuencia más baja de la conducta comienza a quedar bien establecida, el reforzamiento deberá suministrarse con menos frecuencia (Sulzer-Azzaroff, 1983).

El RTB ofrece las mismas ventajas que otros procedimientos positivos. Aquí hay una situación donde los sujetos no pierden, es decir, que no son sometidos a una situación que les provoque dolor o donde se les quite algo que les gusta y que ya tenían, sino simplemente no tienen la posibilidad de ganar reforzadores positivos al comportarse inadecuadamente (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Sin embargo, comparado con los procedimientos reductivos más eficientes que se describirán más adelante (castigo), el procedimiento RTB lleva tiempo. Además, hay conductas que no pueden tolerarse ni a una tasa muy baja debido a -- que producen consecuencias negativas tanto a la persona -- que las hace como a las personas que la rodean.

Otra desventaja sería que cuando la atención se dirige a la conducta indeseable, puede pasarse por alto la emisión de conductas deseables (Sulzer-Azzaroff, 1983).

b) Reforzamiento Diferencial de Otras Conductas (RDO). Es el segundo programa para reducir la conducta indeseable, el cual se encarga del suministro regular de reforzamiento, contingente a la ausencia de la conducta indeseada. El RDO implica registrar la respuesta meta en un instante específico. Si la conducta meta no ocurre en ese momento, recibe el reforzador. Si la respuesta indeseada (meta) ocurre, entonces el reforzamiento no se entrega. También se puede aplicar este procedimiento especificando un intervalo de tiempo; si durante este tiempo no se presentó la conducta indeseada, se le suministrará el reforzamiento. De lo contrario no se le dará el reforzador (Sulzer-Azzaroff, 1983).

La programación cuidadosa del reforzamiento es de gran importancia. El programa para reforzar la emisión de la conducta indeseable habrá de especificarse con anticipación. A fin de asegurar la mayor probabilidad de éxito al individuo, el intervalo de tiempo deberá ser breve al inicio, para permitirle al cliente que gane reforzamiento con frecuencia. Una vez que la conducta indeseada comienza a reducirse, los intervalos pueden ser aumentados gradualmente (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Este procedimiento (especialmente al inicio) requiere de un monitoreo constante. Si se usa un RDO (o cualquier otro procedimiento reductivo) para una conducta específica

ca, será muy importante asegurarse de que la conducta no reciba reforzamiento en otras ocasiones, sino sólo cuando lo amerite (Sulzer-Azzaroff, 1983).

El RDO además de ser un enfoque positivo, reduce la conducta con bastante rapidez. Permite el reforzamiento del individuo por dedicarse a una infinita variedad de conductas salvo la especificada. Por lo general, es un procedimiento muy poderoso, aunque ocasionalmente haya un individuo que presente una conducta problema a una tasa tan alta que no sea probable que ocurran "otras conductas" (por ejemplo, el hábito de mecerse de un niño autista) (Sulzer Azzaroff, 1983).

Una de las desventajas de este procedimiento, es que debido a que todas las conductas con la excepción de la que - habrá de eliminarse, son igual de elegibles, este podría significar que cabría la posibilidad de reforzar una conducta que fuera tan mala o incluso peor que la que se intenta eliminar. Este tipo de problema es más propenso a manifestarse entre los clientes que tienen muchas conductas indeseables en sus repertorios. En este caso se recomendaría colocar varias de las conductas indeseables más serias en RDO simultaneamente, o elegir algún otro procedimiento reductivo (Sulzer-Azzaroff, 1983).

- c) Reforzamiento de Conductas Alternativas (R-alt). Es el último procedimiento reductivo, el cual consiste en perm

tir al reforzamiento desempeñar la función de reducir la conducta indeseada al fortalecer las alternativas deseables.

Cuando se adopta este procedimiento, primero se identifica y se operacionaliza la conducta indeseable. Entonces se consideran las respuestas alternativas que reducirán la probabilidad de emisión de la conducta indeseable, seleccionándose una o varias de éstas para ser fortalecidas (Sulzer-Azzaroff, 1983). Las conductas escogidas para R-alt implican actos que son incompatibles con las conductas agresivas, tales como los actos cooperativos (Kazdin y Frame, 1983).

El uso óptimo del reforzamiento de otros procedimientos conductuales como el castigo y la extinción incrementará la efectividad del procedimiento R-alt (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Una vez que la conducta alternativa ocurra en una tasa alta y lo suficientemente constante para prevenir la emisión de la conducta indeseable, esta última ha sido eliminada. Siempre y cuando la conducta alternativa se mantenga a una tasa alta y constante, no es probable que regrese la conducta indeseable (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Una ventaja de este procedimiento, es que el seleccionar conductas alternativas, por lo común va a ayudar a los clientes a progresar en el orden personal, educativo y -

social. Sin embargo, el R-alt alcanza sus fines con relativa lentitud. Hasta que la conducta alternativa se emita a una tasa bastante alta, todavía hay tiempo para que se emita la conducta indeseada (Sulzer-Azzaroff, 1983).

### 3.2.3 Procedimientos Operantes que Disminuyen la Conducta Indeseada (Castigo).

a) Tiempo Fuera (TF). El tiempo fuera es un procedimiento - mediante el cual se retira el acceso a las fuentes de reforzamiento durante un determinado período, contingente a la emisión de una respuesta (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Al niño se le retira de la condición ambiental que está reforzando las respuestas indeseadas (Browning & Stover, 1971; Schaefer y Millman, 1982; Kazdin y Frame, 1983).

La mayoría de los profesionales prefieren utilizar técnicas conductuales constructivas como terapia; sin embargo, hay ciertas situaciones en las que queda justificado el uso de tiempo fuera o de otras técnicas de castigo, como por ejemplo para quienes el castigo en público no tiene ningún efecto o hace que aumente la conducta indeseada - (Browning & Stover, 1971) y otro caso sería cuando la conducta del cliente interfiere persistentemente en otras actividades o si representa un peligro para él mismo o para otras personas (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Antes de emplear esta forma de intervención se debe descu

brir qué reforzamientos positivos son los que mantienen - la conducta indeseada (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Además, deberá haber una comunicación clara de las condiciones bajo las que aplicará el tiempo fuera; esto ayudará a los clientes a aprender a discriminar las conductas aceptables de las inaceptables, con lo cual se incrementan los efectos reductivos del procedimiento. En la aplicación del procedimiento tiempo fuera a niños agresivos - es importante considerar los siguientes puntos para que - los efectos no resulten poco efectivos o contraproducentes:

-- Para reducir una conducta, el procedimiento deberá aplicarse, en sus inicios, con toda la consistencia posible. Sin embargo, cuando se haya reducido apropiadamente la conducta indeseada (hasta un criterio predeterminado), puede ser factible el cambiar a un programa intermitente (Clark y col., 1973, citado en Sulzer-Azzaroff, 1983). Al comienzo del tratamiento es conveniente empezar por intervalos de tiempos cortos y aumentarlos sólo cuando estos períodos prueben ser inefectivos. Se ha visto en algunos estudios que los tiempos fuera breves son más efectivos que los períodos largos (Kazdin y Frame, 1983) ya que parece ser que más allá de - cierto límite (más de 30 min.), los tiempos fuera no - proporcionan un mayor efecto reductivo, ya que incluso



parecen desorganizar la conducta de otras formas (Clark y col., 1973; Risley y Twardosz, 1974, entre otros, citados en Sulzer-Azzaroff, 1983).

- El tiempo fuera puede reducir efectivamente una conducta sólo si el medio ambiente del individuo cambia de -- uno en el que el reforzamiento es asequible a otro donde no lo es (Sulzer-Azzaroff, 1983).
- Como en cualquier intervención diseñada para reducir la frecuencia de una respuesta indeseable, es de vital importancia establecer y fortalecer conductas deseables - que sirvan como alternativas a la mala conducta (Sulzer Azzaroff, 1983).
- No es conveniente colocar en tiempo fuera a un cliente que se dedique a menudo a conductas de autoestimulación, como mecerse, masturbarse o fantasear. Si se coloca en un área aislada sin estimulación, es probable - que el cliente se dedique a una actividad autorreforzadora. En vez del tiempo fuera, se proporcionará una -- oportunidad para el autorreforzamiento y la frecuencia de la conducta meta se incrementará en lugar de disminuir (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Como se mencionó antes, lo ideal de estos procedimientos es poder hacerlos lo más naturales posibles, es por ello, que es conveniente que una vez que se haya reducido la conducta indeseada a un cierto nivel, se progrese

de una situación estrictamente controlada, ausente de - reforzadores sociales, a una situación en un ambiente - más natural. Por ejemplo, ya no va a ser en un cuarto aislado sin ninguna estimulación, sino puede ser que el sujeto, esté en un jardín y la forma de TF sea poniendo le atrás de un árbol durante unos minutos (Browning & - Stover, 1971).

- El efecto del tiempo fuera debe ser cuidadosamente registrado para asegurarnos si está sirviendo en la reducción de la conducta indeseada (Sulzer-Azzaroff, 1983).

b) Costo de Respuesta. El costo de respuesta puede definirse como la supresión contingente de reforzadores previamente adquiridos en relación a una respuesta indeseada -- (Kazdin, 1972; Sulzer-Azzaroff, 1983).

Para que un sistema de costo de respuesta funcione en forma adecuada, es necesario tomar en cuenta los siguientes puntos:

- Informar a los clientes sobre los logros que conducirán a ganancias específicas y que otros desempeños llevarán a pérdidas específicas. Esto va a servir para que los clientes estén más dispuestos a participar en el tratamiento y para que conozcan lo que se está esperando de ellos.

- Y el tener la oportunidad de ganar una cantidad de reforzamiento (mediante la economía de fichas u otros pro

cedimientos operantes positivos) antes de que su retiro sea efectivo. El terapeuta deberá comenzar con costos bajos y gradualmente aumentarlos si se vuelven inefectivos. El retiro de fichas o de reforzamiento, debe ser proporcional a las fichas ahorradas, ya que si por ejemplo se le quitan cinco fichas y son todas con las que cuenta; el niño se desmotivará para continuar presentando conductas positivas que le hagan ganar fichas, y, no le importará presentar la conducta indeseada, ya que no hay nada que perder. Se ha visto que el retiro de cantidades pequeñas de reforzamiento funcionará bien (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Las ventajas encontradas en el costo de respuesta son: El tener posibles efectos de larga duración y el ser -- una técnica fácil de aplicar cuando ha sido combinada -- con la economía de fichas. La conducta indeseada se -- emite; una ficha o un punto se quita inmediatamente en silencio, y con poco esfuerzo físico (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Como todos los métodos de castigo, el costo de respuesta si no es llevado en una manera adecuada, puede generar conductas de escape y agresión.

Algunos estudios indican que la combinación del sistema de fichas y el costo de respuesta es más efectivo que -- cualquiera de estos procedimientos por separado (Phll-

lip, Phillips, Fixen, Wolf, 1971; Walker, Hops y Fregenbaum, 1976, citados en Kazdin y Frame, 1983).

c) Sobrecorrección. La sobrecorrección es un tipo específico de castigo benigno diseñado para reducir al mínimo las reacciones negativas causadas por el castigo intenso. -- Tiene dos componentes básicos (Foxx y Azrin, 1972, citados en Sulzer-Azzaroff, 1983):

1. Sobrecorrección Restitutiva. Se usa cuando el desorden ambiental es el resultado de un acto inapropiado. Requiere que el individuo restaure el ambiente a un estado mucho mejor que al anterior al acto.
2. Sobrecorrección de Práctica Positiva. Consiste en la práctica repetida de una conducta positiva. Se le exige al individuo que practique intensivamente formas correctas de conducta relevante.

Para el uso efectivo de la sobrecorrección, deben considerarse los siguientes puntos:

- La restitución o la actividad de práctica positiva debe estar relacionada directamente con la mala conducta, de lo contrario, parecerá ser un procedimiento arbitrario y punitivo.
- Como sabemos, el castigo es más efectivo cuando se aplica de modo consistente e inmediato. Así mismo, la aplicación inmediata de la sobrecorrección cada vez que ocurre la mala conducta promueve la extinción, ya que los

clientes tendrán poco tiempo o ninguno para ser reforzados por el producto de sus malas conductas (Azrin y Hutchinson, 1967; Foxx y Azrin, 1972, citados en Sulzer-Azzaroff, 1983).

- El tiempo destinado para aplicar el castigo deberá extenderse más allá del tiempo necesario para restaurar el ambiente. Según la conducta de que se trate, de dos a quince minutos por encima del tiempo necesario para restaurar el ambiente que se alteró suele ser suficiente (Sulzer-Azzaroff, 1983). Se empezará el tratamiento con duraciones cortas que pueden ser subsecuentemente aumentadas (Kazdin y Frame, 1983).
- El reforzamiento positivo directo debe reducirse al mínimo durante el período repositivo, sin embargo, tiene que usarse algún procedimiento para asegurar el desempeño repositivo. Alternativas a esto podrían ser usar instrucciones verbales o proporcionar guía física (Sulzer-Azzaroff, 1983).
- Deben hacerse asequibles las oportunidades para el cliente de obtener reforzamiento por dedicarse a conductas constructivas.
- Es importante que los niños realicen las actividades de sobrecorrección sin hacer pausas (Kazdin y Frame, 1983).
- Es conveniente que los adultos que aplican el procedimiento, se encuentren presentes a la hora de corregir -

- el daño que hizo o cuando se le está enseñando al niño como hacer la conducta apropiada (Kazdin y Frame, 1983).
- Se debe usar con precaución la sobrecorrección y fijarse si el uso de ésta no trae al niño conductas indeseadas (Kazdin y Frame, 1983).

Las ventajas que se han encontrado en la sobrecorrección, son las siguientes:

- No es un procedimiento doloroso y tiene menos probabilidad que otros tipos de castigo de producirse una generalización negativa excesiva, remoción, agresión, o auto-comentarios negativos. De hecho, la conducta modelada es positiva y constructiva (Sulzer-Azzaroff, 1983).
- Ocasiona efectos muy rápidos y de larga duración (Sulzer-Azzaroff, 1983).
- Educa al cliente en las normas de conducta deseada (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Las desventajas que se han presentado en la sobrecorrección son las siguientes:

- Es un procedimiento novedoso, por tanto, todavía no se dispone de informes sobre su uso en una gran variedad de situaciones, o con una gran diversidad de sujetos y de conductas (Sulzer-Azzaroff, 1983).
- Puede presentarse dificultad para la selección de la actividad restitutiva, esta actividad, debe ser relevante para la mala conducta. Y a veces puede resultar diff-

cil descubrir cual podria ser esa actividad (Sulzer-Azzaroff, 1983).

- Debido a que es un procedimiento aversivo, se debe estar pendiente de los efectos secundarios que se pueden producir (Sulzer-Azzaroff, 1983).

- d) Los Procedimientos Aversivos. El estímulo que funciona -- como un castigo puede denominarse estímulo aversivo. Algunos tipos de estímulos tienen efectos universales de -- castigo, tales como los golpes físicos fuertes, las descargas eléctricas, la luz muy intensa, los sonidos muy -- fuertes, los sabores u olores desagradables, cosquillas, etc. Cualquiera de estos estímulos intensos que se presentan contingentemente a una conducta específica, servirán generalmente para reducir la tasa de emisión, a no -- ser que el individuo se haya adaptado al estímulo aversivo (Sulzer-Azzaroff, 1983).

Para el uso efectivo de estos procedimientos aversivos, -- se deberán considerar los siguientes puntos:

- La conducta meta debe ser definida y medida en forma -- clara antes de la implementación del tratamiento.
- El castigo puede ser efectivo para corregir la presenta -- ción de las malas conductas sólo cuando el ambiente está dispuesto de tal forma que no ocurra un escape auto -- rizado. Esto se debe tomar en cuenta, ya que el escape es una de las reacciones naturales a la presentación de

estímulos aversivos (Azrin y col., 1965, citados en Sulzer-Azzaroff, 1983).

- La aplicación del castigo debe ser consistente e inmediata a la mala conducta (Azrin, 1965; Azrin, Holz y Hake, 1963; Zimmerman y Ferster, 1963, citados en Sulzer-Azzaroff, 1983).
- La intensidad del estímulo aversivo se debe introducir desde un comienzo a su intensidad total (Azrin y Holz, 1966, citados en Sulzer-Azzaroff, 1983). El uso del castigo de baja intensidad por sí sólo puede ir seguido de reducción inicial en la conducta, pero a menudo sucede una recuperación del comportamiento. Los individuos parecen adaptarse con facilidad a estímulos aversivos - muy suaves que se presentan repetidamente, y a aquellos que se aumentan gradualmente en intensidad (Sulzer-Azzaroff, 1983). Además el estímulo debe ser lo suficientemente intenso para bloquear la conducta inapropiada por completo (Azrin y Holz, 1966, citados en Wolpe, 1973).
- Los clientes deben ser informados de las conductas que serán castigadas, y de las conductas apropiadas que no serán castigadas (Kazdin y Frame, 1983).
- Las consecuencias aversivas deben ser utilizadas sólo cuando la conducta es peligrosa para el niño o para otras personas, y todas las otras técnicas hayan fallado (Kazdin y Frame, 1983).



- Tan pronto como la conducta inapropiada se encuentre bajo control, otros métodos de tratamiento pueden ser -- substituidos para evitar que la conducta no deseada se vuelva a presentar (Kazdin y Frame, 1983).

Las ventajas que tiene el castigo aversivo son las siguientes:

- El castigo utilizado con la máxima efectividad ofrece -- una detención rápida de una conducta y la reducción a -- largo plazo de su ocurrencia futura (Azrin, 1960, citado en Sulzer-Azzaroff, 1983).

Marshall (1965, citado en Sulzer-Azzaroff, 1983) ha comprobado que el castigo de conductas específicas es "informativo" para los individuos. Cuando el castigo se aparece con estímulos claramente discriminativos, como instrucciones y gestos, ayuda a los niños a discriminar con más rapidez las conductas aceptables de las inaceptables (Sulzer-Azzaroff, 1983).

- El castigo de la conducta de un individuo puede reducir la probabilidad de que otros sujetos presentes imiten -- ese comportamiento.

Se han encontrado varias desventajas en el uso de procedimientos aversivos:

La principal de ellas es que provoca algunas reacciones -- indeseables como consecuencia del castigo. Estas reacciones son:

1. Reacción de Escape. Se ha visto en varios estudios, - que un organismo escapará de una situación punitiva si le es posible (Azrin y col., 1965, citado en Sulzer-Azzaroff, 1983).
2. Reacción de Agresividad. Los cliente a menudo se vuelven agresivos en respuesta a los estímulos aversivos - (Azrin, 1964, citado en Sulzer-Azzaroff, 1983).
3. Reacción de Generalización. El individuo responde de formas similares a estímulos que se asemejan a, o contienen propiedades del estímulo que estaba presente -- cuando la conducta se aprendió originalmente.
4. Los clientes tienen la tendencia a imitar el acto de - infligir castigo cuando éste es presenciado por ellos.
5. Cuando los individuos son objeto constante de castigo, se podrán convertir ellos mismos en estímulos que habrán de evitarse o ridiculizarse, es decir, que los - compañeros empezarán a devaluar a la persona y esto en consecuencia puede ocasionar una grave amenaza para el bienestar del cliente castigado.

Las investigaciones en la aplicación de estas consecuencias aversivas con niños es relativamente pobre, debido - principalmente a aspectos éticos involucrados en su administración (Matson y Kazdin, 1981).

### 3.3 Modelamiento y Entrenamiento de Habilidades Sociales.

Este procedimiento consiste en hacer que los niños agresivos vean repetidamente un modelo en vivo o filmado quien responde apropiadamente cuando se le enfrenta con una frustración o una situación que induce a la agresión. Si el modelo recibe reforzamiento por esta conducta deseable, quiere decir, que está incluyendo al reforzamiento vicario.

Después de presenciar el modelamiento, el niño lo tendrá que actuar; para ello el modelo lo guiará a través de varias respuestas prosociales en situaciones que provocan agresión, hasta que el niño esté habituado a ejercer la conducta apropiada (Kazdin y Frame, 1983).

Al inicio del tratamiento, se debe empezar por situaciones menos desafiantes y, después de que son dominadas, progresar a situaciones más difíciles. El niño debe ser premiado por realizar nuevas conductas.

Según Bandura (1976), el aprendizaje por observación está dirigido por cuatro procesos que lo componen:

1. Proceso de Atención. Las personas no pueden aprender por observación si no atienden a los rasgos significativos de la conducta que les sirve de modelo o si la perciben adecuadamente. Los procesos de atención determinan cuales se seleccionarán dentro de los muchos modelos posibles y qué aspectos se extraen de sus ejemplos.

Hay algunas clases de modelo que resultan por sí mismo -- tan gratificantes, que atraen la atención de las personas de todas las edades y durante largos períodos de tiempo.

2. Proceso de Retención. Si las personas no recordasen la -- conducta que sirve de modelo, ésta no podría influirlas. El proceso de retención consiste en la memorización de -- las actividades que han servido de modelos en un determinado momento. Para que los observadores puedan beneficiarse de la conducta de sus modelos, cuando éstos ya no están presentes para guiarles, las pautas de respuesta -- tienen que representarse en la memoria en forma simbólica. Cuando los estímulos que sirven de modelo se exponen repetidamente, producen imágenes duraderas y recuperables de las actuaciones efectuadas por los modelos.

3. Proceso de Reproducción Motora. Este componente consiste en la conversión de las representaciones simbólicas en -- las acciones apropiadas.

La reproducción comportamental se logra cuando se organizan espacial y temporalmente las propias respuestas, de -- acuerdo con las pautas que sirven de modelo. Para poder analizar el proceso de ejecución comportamental, éste puede dividirse en varias partes: primero, se organizan cognoscitivamente las respuestas, luego se inician, se comprueban y perfeccionan sirviéndose de una retroalimentación de carácter informativo.

4. **Procesos Motivacionales.** La propensión a adoptar las conductas que se aprenden por imitación dependerá de las consecuencias de éstas: será mayor cuando las consecuencias son valiosas y menor cuando tienen efectos punitivos o poco gratificantes. Es decir, que cuando el observador está viendo que el modelo obtiene una recompensa positiva - después de realizar una determinada conducta, se va a encontrar más motivado a ejecutar dicha conducta que si la consecuencia a ésta fuera negativa o menos gratificante. Por tanto, cuando en una determinada situación un observador no llega a simular la conducta del modelo, ello puede deberse a uno de estos factores: que no ha observado las actividades pertinentes, que ha codificado inadecuadamente los eventos que le servían de modelo al representarlos en la memoria, que no ha retenido lo que aprendió, que es físicamente incapaz de hacerlo o que no se siente suficientemente incitado a ello (Bandura, 1976).
- A pesar de la aparente relevancia de las técnicas de modelamiento para cambiar la conducta agresiva, muy pocos estudios controlados han sido llevados a cabo. Por tanto - no se han podido dar conclusiones concretas de la eficacia del tratamiento (Kazdin y Frame, 1983).
- La terapia cognoscitiva ha contribuido también, al manejo de la conducta agresiva con exitosos resultados, es por ello que se hablará a continuación de este tratamiento y

de la terapia de auto-instrucción y la racional emotiva - que se encuentran incluidas en este enfoque.

### 3.4 Terapia Cognoscitiva.

Esta terapia dice que los desórdenes psicológicos están centrados alrededor de ciertas aberraciones en el pensamiento, por tanto, el tratamiento o la solución a éstos se encuentra también en el mismo.

El papel de la psicoterapia cognoscitiva es ofrecer al paciente técnicas efectivas para sobreponer sus puntos ciegos, sus percepciones confusas y sus auto-decepciones.

La meta final de esta terapia, es el que la persona reponda en forma realista y efectiva a las situaciones que se le presentan (Beck, 1976).

#### 3.4.1 Técnica de Auto-Instrucción.

Esta terapia fue desarrollada por Donald Meichenbaum para enseñar a los individuos a hacer útiles, sus auto-instrucciones cuando se encuentren en problemas, es decir, en instruirse ellos mismos en cómo llevar a cabo en forma efectiva una situación dada (Meichenbaum & Goodman, 1971, citado en - Spidger, 1978).

La terapia de auto-instrucción tiene sus antecedentes - en la noción de Luria, la cual dice que la conducta es controlada por el lenguaje. El propuso que los niños pequeños

primero aprenden a ejecutar actos basados en las instrucciones verbales de otros. Luego ellos empiezan a usar su propio lenguaje en voz alta para guiar su conducta. Posteriormente los niños progresan de decirse las instrucciones en voz alta a decir las en voz baja, y, finalmente solo las piensan, esta etapa se continua hasta la adultez (Kazdin y Frame, 1983).

Miechenbaun & Goodman (1971 citado en Kazdin y Frame, 1983), establecieron un programa de auto-instrucción con niños agresivos basándose en el trabajo de Luria. El programa constó de cinco componentes: Primero el terapeuta ejecutaba una tarea comunicando ciertas instrucciones en voz alta. Segundo, el niño era guiado por el terapeuta en la ejecución de la tarea. Tercero, el niño ejecutaba la tarea por sí mismo dándose auto-instrucciones en voz alta. Cuarto, el niño hacía lo mismo que en el punto anterior pero ahora se da las auto-instrucciones en voz baja. Por último, el niño realiza la tarea dándose las auto-instrucciones mentalmente.

Para llevar a cabo la terapia cognoscitiva en forma efectiva, se deben considerar los siguientes puntos (Kazdin y Frame, 1983):

- Las auto-instrucciones deben ser comprensibles para que puedan ser retenidas por el niño.
- Al niño se le va a dar reforzamiento positivo para la ejecución que realice correctamente. Además, un procedimiento

to de costo de respuesta puede ser utilizado para disminuir las conductas incorrectas.

- Las auto-instrucciones deben hacerse en voz alta no sólo al inicio del tratamiento sino esporádicamente durante éste para asegurar su uso.
- Las auto-instrucciones generales, que sirven como auto-control son más fáciles de recordar que las auto-instrucciones específicas.

#### 3.4.2 Terapia Racional Emotiva (TRE).

Una de las formas más conocidas de reestructuración del pensamiento fue desarrollada por el psicólogo Albert Ellis. Para él, los desórdenes emocionales o las emociones negativas, tales como la ansiedad, depresión, enojo, y culpa son directamente causadas por pensamientos irracionales.

Según Ellis (1962), el hombre está orientado de modo natural hacia la armonización de su propio interés con su interés social, pero en el curso de su educación puede ser inducido a aceptar sin discusión una serie de premisas falsas. De este modo, si las premisas en las que funda sus juicios - acerca de sí mismo y de los demás son equivocadas, no puede evitar sentirse desilusionado de los resultados de las relaciones con sus semejantes. Se verá impulsado a resolver los problemas con emotividad más que por medio de un análisis reflexivo.



En la teoría de Ellis la forma de reaccionar emocionalmente implica tres pasos: 1) Algunos eventos reales externos ocurren en la vida de la persona, 2) la persona piensa - al respecto e interpreta el evento, y 3) la siente y se comporta en una manera consistente con esos pensamientos y -- creencias. Por ejemplo, un niño reprueba un examen y tiene la idea irracional de sentirse "tonto"; ésto va hacer que la persona al sentirse así actúe como tal y termine por convencer de ésto a las personas que le rodean (Spidger, 1978).

Ellis dice que el pensamiento y la emoción son las dos caras de la misma moneda y que, por tanto, si se piensa racionalmente, las emociones constituyen mansas fuentes de satisfacción antes que una amenaza crónica para el bienestar - personal y social. Dicho de otra manera, la emotividad es - una especie de forma evaluadora del pensar desordenada y tendenciosa, que imposibilita las comparaciones, las discriminaciones y los juicios agudos que conducen a la mejor solución posible de un problema determinado (Heine, 1984).

El procedimiento de la terapia racional emotiva se compone de tres operaciones básicas:

1. El terapeuta ayuda al cliente a identificar los eventos - externos que precipitan el problema. Es importante identificar estos eventos debido a que son el foco de las -- creencias irracionales del cliente. Esta terapia es por lo general acompañada por una entrevista detallada en la

cual el terapeuta dirige al cliente para recordar los antecedentes inmediatos al problema.

2. El terapeuta va a ayudar al cliente a descubrir las auto-declaraciones que se han hecho con respecto al evento externo para luego identificar las ideas irracionales que subyacen de estas auto-declaraciones. Una vez que las creencias irracionales han sido identificadas, los clientes deben estar conscientes de que sus creencias falsas son las que están manteniendo sus problemas, no los eventos externos.
3. En el último paso, ayuda al cliente a identificarse y analizar las auto-declaraciones ilógicas y a sustituirlas por auto-declaraciones lógicas y apropiadas (Spidger, -- 1978).

Para corregir estas creencias ilógicas, los terapeutas utilizan una gran variedad de técnicas, tales como el persuadir, el confrontar, el desafiar, dar órdenes y decir argumentos teóricos (Ellis, 1973), todas ellas técnicas muy directivas.

Resumiendo, según Ellis, el terapeuta competente debe ser infatigable en la tarea de descubrir el pensamiento ilógico y las verbalizaciones auto-frustrantes del cliente, pidiéndole a éste que no ponga atención a tales equivocaciones y reconstruya su lógica. Debe ayudarlo señalándole de qué manera la mentalidad ilógica hace que persista su confusión

y su infelicidad, y enseñarle técnicas para analizar y reconsiderar los aspectos problemáticos del vivir.

En el presente estudio, no se aplicaron todas las técnicas cognoscitivas y conductuales que se han utilizado para manejar la conducta agresiva, sino que se seleccionaron aquellas que han demostrado tener ventajas más válidas, como el producir resultados rápidos y efectivos, además de ser muy objetivas y que por lo mismo son más asequibles para llevarlas a cabo en forma adecuada.

A continuación se describirán brevemente las técnicas que fueron utilizadas en el curso impartido y el porqué fueron seleccionadas:

En cuanto a los procedimientos operantes positivos se eligió al reforzamiento positivo al inicio del tratamiento para fortalecer la conducta; la economía de fichas se eligió para aplicarse una vez establecida la conducta reforzada anteriormente, ya que esta técnica tiene como ventaja el poder retrasar el reforzador de apoyo siendo así más fácil de administrar. Además este procedimiento va a hacer que en forma objetiva se le pueda exigir al niño cada vez más conductas positivas.

Por otra parte, los procedimientos operantes que se seleccionaron para disminuir la conducta indeseada fueron el tiempo fuera y el costo de respuesta debido a que son procedimientos que no provocan reacciones negativas al ser aplica

das en forma adecuada, y sí han demostrado ser muy eficaces para reducir la agresión en poco tiempo, además son técnicas fáciles de aplicar y no requieren de mucho tiempo para llevarlas a cabo.

Por último, se eligió aplicar la TRE directamente a las madres debido a que se ha visto que por lo general, son -- ellas las que se encuentran más preocupadas y angustiadas ante el problema que presentan sus hijos. Así al trabajar individualmente con el niño problema, por lo común no resulta productivo, debido a que el niño no está particularmente motivado a cambiar. Aún si estuviera motivado a cambiar el terapeuta tiene relativamente poca influencia comparada con la influencia de los padres. Los padres juegan un papel sumamente importante en la vida de los niños, por tanto es muy probable que si el niño ha sido tratado directamente por el terapeuta continúe presentando las mismas ideas irracionales debido a que sus padres, al no estar involucrados en el tratamiento, seguirán reforzándolas (Ellis, 1983). Para que haya un cambio en el niño y se mantengan las conductas adecuadas, se necesita tomar en cuenta al ambiente familiar.

C A P I T U L O I V

METODOLOGIA

#### 4.1 Diseño del Estudio.

El propósito de esta investigación es el de mostrar que la asesoría a madres de niños agresivos es efectiva, de tal forma que puede observarse un cambio positivo en el comportamiento del niño que es generalizable del hogar a la escuela.

##### - Variable Independiente.

Asesoría a Madres. Se eligió este tratamiento debido a la eficacia que ha demostrado tener para reducir un amplio -- rango de conducta socialmente inaceptadas (Bernstein, -- 1982; Odell, 1974; Patterson & Flischman, 1974). Una -- gran parte de su eficacia se atribuye a que son las madres las que están más tiempo con los niños, por lo que son -- ellas las más indicadas para lograr un tratamiento constante (Graziano, 1969).

##### - Variable Dependiente.

Grado de Agresividad. Se midió el grado de agresividad en un grupo de niños antes y después de que sus madres recibieran el curso de asesoría (grupo experimental). Esto -- mismo se hizo con el grupo control (grupo de niños cuyas -- madres no recibieron la asesoría).

##### - Variables Control.

Se controlaron tanto las características del niño como características de la madre. A continuación se describirán cada una de éstas.

Característica del Niño:

- Edad. Se consideró esta variable por el hecho de que -- tanto la cantidad como la calidad de agresión están sujetos a cambios a lo largo del desarrollo (Hurlock, 1982). En este estudio se eligieron sujetos entre los 8-11 años de edad, debido a que en esta etapa ya tienen formadas -- sus ideas de lo bueno y lo malo, y por tanto, ya tienen la "intención" de comportarse agresivamente, sabiendo -- que ellos son los causantes de esta acción (Piaget, -- 1965, 1970 y 1971; Kohlberg, citado en Davidoff, 1981). Por otra parte, no se eligieron niños mayores de 11 -- años, debido a que es más fácil y efectivo tratar a los niños una vez que hayan adquirido el concepto de lo "bue -- no" y lo "malo", ya que más adelante hay más probabili -- dad de que la conducta agresiva se convierta en un hábi -- to y se intensifique en la época de la pubertad. Además se ha visto que las personas que desde niños ejecutan -- conductas antisociales, con frecuencia se convierten en delinquentes juveniles. Esto raramente es cierto en las conductas antisociales que se inician en la pubertad -- (Hurlock, 1982).
- Por estas razones, este estudio se enfocó a niños que -- presentaran este tipo de conducta en su niñez, ya que -- son ellos los que tienen más riesgos de presentar una -- conducta delincuente posteriormente.
- Agresión. Debido a que el objetivo de este estudio es --

el tratar con niños agresivos, fue de singular importancia el seleccionar a 30 de ellos que hubieran obtenido los puntajes más altos en el cuestionario de agresión -- (Apéndice B). La evaluación fue hecha por los maestros de la escuela a la que asisten.

Características de la Madre:

a) Nivel Socioeconómico. Se eligió un nivel socioeconómico medio-bajo debido a que es en éste donde hay menos probabilidad de que los niños que presentan esta conducta sean tratados profesionalmente, ya sea por sus carencias económicas, su poca disponibilidad de tiempo, su ignorancia acerca de si el problema amerita ser tratado o no, o a quién recurrir en caso de detectarlo. Por estos motivos se consideró más provechoso trabajar con este status social, ya que este tratamiento no es difícil de impartir y se lleva a cabo en un período relativamente corto de tiempo. Por tanto, podría actuar como una opción para ayudar a esta porción poblacional. Es por esto que este estudio fue realizado en un colegio de gobierno donde la clase media-baja predomina. La muestra fue seleccionada de un solo colegio, para que hubiera más homogeneidad en el nivel socioeconómico, y en otras variables que podrían influir (tipo de instrucción, profesorado, etc.)

Se consideró importante controlar esta variable, debido



a que la evidencia indica, que los padres de clase alta, son más capaces de emplear este tipo de tratamiento en forma efectiva, por tanto, si hubiera distintos niveles socioeconómicos en la muestra, los resultados podrían verse afectados por este hecho (Patterson y col., 1973; Wahler & Afton, 1980, citados en Kazdin y Frame, 1983).

Sin embargo, cabe mencionar, que el curso realizado -- (Apéndice A) fue adaptado al nivel socioeconómico y al grado de escolaridad de estas madres para que lo comprendieran y aplicaran en forma efectiva.

b) Inteligencia. Otro factor que podría variar los resultados del tratamiento sería el nivel intelectual ya que madres con un nivel intelectual inferior al promedio no serían capaces de asimilar el contenido del curso y mucho menos de aplicarlo a sus hijos. Es por ello que se aplicó una prueba colectiva de inteligencia (Raven) para descartar aquellas madres cuyos puntajes cayeran por debajo del promedio.

c) Nivel Académico. Se controló que las madres tuvieran -- como mínimo cursado hasta sexto de primaria.

Esta característica se consideró, debido a que el tratamiento requiere de cierto nivel de educación ya que la madre tiene que leer y escribir bien y poseer ciertas -- experiencias de aprendizaje que le ayuden a comprender

el material.

Hubiera sido preferible que las madres tuvieran un nivel de educación más alto, pero debido a que se trató con madres con un nivel socioeconómico medio bajo, era difícil encontrar a sujetos que hubieran cursado grados superiores.

- d) Convivencia de la Madre con el Niño. Debido a que la efectividad del tratamiento depende en gran parte de la constancia de éste, es de vital importancia que se tome en cuenta esta característica, ya que se supuso que al vivir la madre con el niño habría un mayor contacto con éste y por tanto el tratamiento podría llevarse a cabo en forma continua (Graciano, 1969).
- e) Número de Hijos. Se trabajó con madres que no tuvieran más de cinco hijos. Esta característica se controló -- así, debido a que se consideró que madres con más de -- cinco hijos, tendrían el tiempo muy limitado, y por tanto sería difícil que pudieran asistir al curso, y en caso de asistir, no contarían con el tiempo necesario para aplicarlo.
- f) Que la Madre tome el Curso Completo. Este fue un requisito básico, ya que el curso tenía una secuencia a seguir, y si se rompía con ésta era más factible que la madre no entendiera las unidades teóricas siguientes; -- asimismo, en la práctica, es decir, al aplicar las ma-

dres las técnicas de modificación de conducta a sus hijos, cada sesión era requisito de la siguiente, y si se descontinuaba, los resultados serían poco eficientes al finalizar el tratamiento. Es por ello, que se tuvo que incluir un sistema de recuperación de clases, ya que -- fue imposible que todas las madres asistieran a todas las sesiones. Este sistema consistió en citar a las ma dres antes de que se diera la siguiente sesión para ponerlas al corriente.

Así, finalmente se logró que todas las participantes to maran el curso completo.

#### 4.2 Sujetos.

Participaron en la investigación 29 niños, de los cuales 21 eran hombres y 8 mujeres. El hecho de tener diferente número de sujetos de cada sexo, se debió a que se seleccionaron los niños más agresivos (sin importar el sexo) cuyas madres estuvieran dispuestas a participar en la investi gación. Se hace notar que el tratamiento fue dirigido sólo a las madres de estos niños, ya que los padres, por causa de trabajo, se les hizo imposible asistir al curso. Sin embargo, se ha visto que en nuestra sociedad, las madres por lo general llevan un rol más activo que los padres. Es decir, que son ellas las que tienen más tiempo para dedicarle al ni ño, además que por lo común hay más comunicación y confianza

entre ellos y son ellas a las que se les responsabiliza la - educación de sus hijos (especialmente en clase baja).

Los sujetos se eligieron en base a un muestreo de cuota mediante el siguiente procedimiento:

Se aplicó un cuestionario a madres de familia cuyos hijos o hijas tuvieran entre 8 y 11 años de edad, este rango - de edad correspondía a los grados de segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria. En un principio, se quiso utilizar sólo a los alumnos de cuarto año, sin embargo, no se obtuvieron los suficientes sujetos, por lo que hubo la necesidad de completar la muestra utilizando a sujetos de otros grados; - es por ello, que en el grado de cuarto se encuentran concentrados el mayor número de sujetos seleccionados.

El cuestionario que se aplicó a las madres de estos niños, consistió en preguntas encaminadas a obtener ciertos datos personales tanto de las madres como de sus hijos (Apéndice C) para ver si cumplían con los requisitos que se pedían en esta investigación:

- Tener hijos entre los 8-11 años de edad.
- Tener un nivel académico mínimo de primaria completa.
- Vivir con el niño.
- Tener menos de cinco hijos.
- Tener un nivel socioeconómico medio-bajo.
- Tener disponibilidad de tiempo.
- Comprometerse a asistir al curso en las fechas que se indi

caban.

Se citó a las madres que cumplieran con los requisitos para aplicarles la prueba de Raven (otro requisito de selección) con el objeto de descartar a aquellas madres que se encontraran en un nivel intelectual inferior al promedio. Los hijos de madres que cumplieron con este requisito fueron evaluados por sus maestros mediante el cuestionario de agresión (Apéndice B) para determinar el grado de agresividad antes de la asesoría. Se hace notar que a los maestros que participaron en este estudio no se les informó en qué consistió la investigación.

A partir de los cuestionarios contestados por los maestros se seleccionaron 30, correspondientes a los niños que mostraron tener mayor grado de agresividad.

Cabe mencionar, que en un principio, no se pensaba incluir a un grupo control, debido a que se encontró con el problema de ausentismo de las madres y por consiguiente, la muestra se reduciría mucho si se dividía en dos, sin embargo, hubo un grupo de doce madres que a pesar de que cumplían con todos los requisitos que se pedían incluyendo el de reportar estar dispuestas a participar en el curso, nunca asistieron a éste y, con este hecho se consideró interesante comparar al grupo experimental con este grupo, tomándolo como el grupo control de la investigación. Sin embargo, entre estos dos grupos había una variante que no pudo ser controlada

y es el hecho de que unas madres cumplieron con su asistencia y las otras no. Lo que quizá dificulte la comparación del grupo experimental con el grupo control.

El grupo control fue igualmente evaluado antes y después de que el grupo experimental recibiera el tratamiento.

El grupo experimental estuvo formado por 17 madres, las cuales tenían que cumplir con un último requisito que era el asistir a todas las sesiones de las que constaba el curso. Es por ello que aquellas madres que faltaron a alguna de las sesiones se les recuperó la clase.

Se hace notar que para obtener una mejor asistencia de las madres, se les motivó diciéndoles que aquéllas que no faltaran a ninguna de las sesiones, iban a obtener un premio al finalizar el curso.

#### 4.3 Instrumento.

Se utilizaron cuatro instrumentos en esta investigación: el curso que fue impartido a las madres; el cuestionario de agresión; el cuestionario a madres y el test de Matrices Progresivas. A continuación se hablará de cada uno de ellos:

- a) El Curso que fue Impartido a las Madres (Apéndice A). Para llevar a cabo la asesoría se desarrolló y realizó un curso de acuerdo a un programa previamente elaborado que incluye como contenido técnicas de modificación de conduc

ta y la terapia racional-emotiva.

Las técnicas de modificación de conducta, fueron dirigidas a las madres, quienes las aplicaron con sus hijos, -- por otra parte, la terapia racional-emotiva fue aplicada exclusivamente a las madres, con el objeto de cambiar su actitud negativa hacia una más positiva y en consecuencia de ello la madre pudiera tener una mejor relación con su hijo, lo que permitiría que el niño se encontrara en mejor disposición de cambiar sus conductas no aceptadas por conductas socialmente aceptadas.

Este curso o asesoría fue basado en el procedimiento de -- entrenar a padres para manejar a sus hijos hiperactivos -- (Barkley, 1983). Este programa se ha utilizado para tratar no sólo los problemas que presentan estos niños, sino muchos otros más. Es así que la asesoría dada en esta investigación, fue adaptada a la conducta agresiva y a -- otras conductas antisociales que generalmente la acompañan. Además, hubo la necesidad de adaptar el curso a las características de la madre (nivel socioeconómico y grado de escolaridad) para que el material dado estuviera de -- acuerdo a sus intereses y fuera fácil de aplicar y asimilar en forma efectiva.

En el marco teórico se enumeraron ya las ventajas que tiene el tratamiento dirigido a padres sobre otros tratamientutos; en general, se puede decir que es un procedimiento --

en el que se han obtenido resultados muy provechosos (Kazdin y Frame, 1983).

- b) Cuestionario de Agresión (Apéndice B). Para medir el grado de agresividad, se utilizó un cuestionario, el cual se aplicó a los maestros de estos niños antes y después de la asesoría (pretest-postest), para así ver los cambios -- que se manifestaron después de ésta, es decir, si la conducta agresiva aumentó, permaneció constante o disminuyó. El grupo experimental fue comparado con el grupo control tanto en el pretest, como en el postest.

La realización de la prueba de agresividad, fue basada en el artículo "La Versión del Maestro de la Conducta del Niño" (Edelbrock y Achenbach, 1984) en la que hay ciertas -- escalas de conducta, entre ellas se encuentra la de la -- agresión la cual está formada por adjetivos que se consideran indicios de la agresión. De estos adjetivos se derivaron los enunciados de la prueba. Algunos de ellos se excluyeron, debido a que al pilotear la prueba, los maestros los encontraron confusos, además que se consideró -- que no aportaban mucha información, estos enunciados fueron reemplazados por otros que se sacaron del marco teórico de esta tesis.

El cuestionario de agresión fue redactado en forma objetiva, y tenía que ser contestado por los maestros quienes -- evaluarían a sus alumnos sobre este respecto.



Para contestar el cuestionario, los maestros debían escribir en un paréntesis la letra que correspondía a una de las siguientes escalas: (siempre, frecuentemente, a veces, casi nunca y nunca), la cual describiera con mayor exactitud el comportamiento del niño. El tiempo en que se tardaban los maestros en realizar la prueba era de diez minutos aproximadamente.

La calificación va a estar dada en base a las escalas y tipo de reactivo.

<u>Escalas</u>	<u>Calificación</u>
A. Siempre	(5, 1)
B. Frecuentemente	(4, 2)
C. A Veces	( 3 )
D. Casi Nunca	(2, 4)
E. Nunca	(1, 5)

A cada una de las escalas se le asignaron dos números exceptuando a la escala "C" que sólo tiene uno. El puntaje mayor se dió cuando el reactivo implicaba una conducta antisocial, mientras que el puntaje menor fue asignado cuando el reactivo implicaba una conducta socialmente aceptada. Estos puntajes se sumaron y cuanto mayor era el resultado, mayor era el grado de agresividad.

- c) Cuestionario a Madres (Apéndice C). Este cuestionario sirvió como instrumento de selección de la muestra. El cuestionario tenía como objeto el descartar a las madres que no cumplieran con los requisitos que se pedían. To-

dos estos requisitos debían ser controlados, ya que de lo contrario, los resultados de la variable dependiente se - alterarían. Las preguntas que componían al cuestionario eran fáciles de contestar y poco personales, es decir, -- que no intimidaban a la persona para contestar la pregunta con veracidad.

- d) Test de Matrices Progresivas. J.C. Raven, psicólogo inglés, Director de Investigaciones Psicológicas de "The - Crichton Royal" (Dumfries), con la colaboración inicial de Penrose, y con fine de investigación, imprimió por primera vez sus "Progressive Matrices" en el año de 1936.

Este instrumento fue destinado a "medir la capacidad intelectual para comparar formas y razonar por analogía, - con independencia de los conocimientos adquiridos". Informa acerca de "la capacidad presente del examinado para la actividad intelectual en el sentido de su más alta claridad de pensamiento en condiciones de disponer de -- tiempo ilimitado" (J.C. Raven, 1975).

En cuanto a la validez de esta prueba se ha visto que los expertos coinciden en la opinión de las "Matrices Progresivas" constituyen en el presente un instrumento altamente satisfactorio.

La prueba de Raven fue sometida a retest, y el 97% de los casos mantuvieron su percentil y sólo 3% degeneraron por copia. Esto nos habla de una alta confiabilidad.

#### 4.4 Escenario.

El curso se llevó a cabo en una de las aulas de la escuela oficial Canadá, la cual era amplia y con buena iluminación, amueblada con sillas y con un pequeño pizarrón que sirvió como medio para impartir la instrucción.

#### 4.5 Procedimiento.

Una vez obtenida la muestra se procedió a impartir la asesoría (Apéndice A).

A continuación, se describirá brevemente la finalidad de cada una de las diez sesiones que componían la asesoría:

En la primera y segunda sesión se informa a la madre -- acerca de lo que representa y las consecuencias que tiene la conducta agresiva, además de los distintos tratamientos que han sugerido para reducir esta conducta.

Estas sesiones tienen como objeto el que las madres resuelvan sus dudas acerca del problema de sus hijos, y el de quitarles interpretaciones erróneas al respecto, además de motivarlas o interesarlas en la importancia de su participación en el tratamiento.

En la tercera sesión, se explica la interacción madre-hijo, para que las madres entiendan cómo su conducta influye a su hijo y viceversa. Por tanto, si un niño hace una conducta positiva, lo más probable es que la respuesta de la madre también sea positiva. Esto mismo sucede ante una condug

ta negativa.

El concientizar a las madres de ésto, va a servir para sensibilizarlas con respecto a su relación con sus hijos, es decir, que se intenta cambiar de una relación negativa a una más positiva. De esta manera se logra que el niño se encuentre más dispuesto a comportarse en forma adecuada.

Un factor que puede estar influyendo en la relación madre-hijo es que la conducta de las madres se encuentre dirigida por las emociones que se encuentran fundadas en ideas y creencias irracionales, más que por pensamientos racionales. Esto hace que las madres actúen en una forma inadecuada. Para resolver este problema, se aplicó la terapia racional-emotiva la cual, va a ayudar a que las madres trabajen en forma efectiva en el tratamiento de sus hijos.

En la cuarta sesión, se les enseña a las madres a identificar y a registrar las conductas positivas de sus hijos. El identificar estas conductas, va a ser muy importante, debido a que muchas madres no se han percatado de las conductas positivas que tienen sus hijos ya que las negativas son tan notorias que no hacen resaltar a las positivas. Entonces antes de comenzar a aplicar procedimientos operantes positivos, es necesario identificar estas conductas.

Por otra parte, el registro nos va a servir como instrumento de evaluación del tratamiento.

En la quinta sesión, se aplican ya los procedimientos -

operantes positivos para aumentar la conducta prosocial. -- Las técnicas que se utilizan son el reforzamiento positivo - al inicio del tratamiento para fortalecer la conducta y, una vez establecida ésta, se aplica la economía de fichas la -- cual tiene como ventaja el poder retrasar el reforzador de - apoyo siendo así más fácil de administrar. Además este procedimiento va a hacer que en forma objetiva se le pueda exigir al niño cada vez más conductas positivas.

En la sexta sesión, se aplican las técnicas de castigo, tiempo fuera y costo de respuesta, se consideran estas las - más apropiadas para reducir la agresión debido a que son fáciles de entender y aplicar, ya que son muy objetivas, además, tienen efectos rápidos y efectivos.

En la séptima sesión, se extienden las técnicas de castigo a otras conductas indeseadas dentro del hogar. Debido a que no se pueden tratar de eliminar todas las conductas in - deseadas a la vez, se selecciona al principio dos de ellas, y cuando las técnicas empiezan a tener efecto, se pueden elegir nuevas conductas para ser eliminadas.

En la octava sesión, se aplican todas las técnicas enseñadas (positivas-negativas) a situaciones fuera del hogar. Esto se hace con el objeto de que el tratamiento funcione no sólo en el hogar sino también en situaciones externas.

En la novena y décima sesión, se evalúa el tratamiento. Si no ha funcionado como debe, se hacen los cambios necesari-

rios para lograrlo.

Aquí también se enseñan técnicas de mantenimiento de la conducta deseada para que las madres continúen aplicando el tratamiento en forma adecuada sin la necesidad de la supervisión del asesor.

Inmediatamente después de que finalizó la asesoría, se volvió a aplicar el cuestionario de agresión a los maestros para evaluar la conducta de los niños de ambos grupos (experimental-control) y se procedió al análisis de datos.

#### 4.6 Análisis.

Todos los datos obtenidos se sometieron a un análisis de varianza con mediciones repetidas (ANOVA).

Se eligió este tipo de estadística, debido a que la misma unidad experimental (en este caso un sujeto) es observado en más de una condición de tratamiento (en este caso el pre-test-postest). Además, esta estadística permite la simplificación de las operaciones que deben ser realizadas para obtener los resultados (Winer, 1971).

C A P I T U L O V

RESULTADOS

Los resultados se obtuvieron de las siguientes comparaciones:

1. Al comparar el pretest del grupo experimental con el pretest del grupo control, no se encontraron diferencias significativas ( $F(1,27) = .453 = .51$ ), lo que significa que ambos grupos tenían un mismo grado de agresividad antes del tratamiento.
2. Al comparar el pretest del grupo experimental con el posttest del mismo grupo, no se encontraron diferencias significativas ( $F(1,16) = .001 p = .92$ ), lo que quiere decir que no hubo diferencia entre el grado de agresividad de los sujetos antes de que sus madres recibieran la asesoría y después de haberla recibido.
3. Al comparar el pretest del grupo control con el posttest del mismo grupo, no se encontraron diferencias significativas ( $F(1,11) = .598 p = .46$ ), lo que significa que el grado de agresividad de los sujetos cuyas madres no recibieron la asesoría permaneció constante en las dos mediciones hechas (pretest-postest), es decir, antes y después de que el grupo experimental recibiera la asesoría.
4. Al comparar el posttest del grupo experimental con el posttest del grupo control no se encontraron diferencias significativas ( $F(1,27) = .058 p = .79$ ), lo que quiere decir que no hubo diferencias entre los grupos experimental-control después de que las madres del grupo experimental to-



maron la asesoría.

El ANOVA de Mediciones Repetidas que se realizó para obtener los resultados se encuentra sumariizado en las Tablas 1 y 2.

En la Tabla 1 se presentan las medias y las desviaciones estándar de los grupos (control y experimental) y de las dos condiciones de tratamiento (pretest-postest).

Tabla 1: Medias y Desviaciones Estándar.

	<u>Pretest</u>	<u>Postest</u>
Grupo Experimental	94.2941 <sup>±</sup> 20.5784	94.1765 <sup>±</sup> 23.7309
Grupo Control	88.6667 <sup>±</sup> 24.3174	91.9167 <sup>±</sup> 26.3455

En la Tabla 2 se presenta el análisis de varianza de -- los efectos de la asesoría, comparando los dos grupos (experimental y control) en las dos condiciones de tratamiento -- (pretest-postest).

Tabla 2: Análisis de Varianza de los Efectos de la Asesoría.

<u>Efecto</u>	<u>Variable</u>	<u>SS</u>	<u>df</u>	<u>MS</u>	<u>F</u>	<u>p</u>
Principal	Grupo	218.8033	1	218.8033	.218	.6483
Error 1	Sujetos intra - grupos	27038.6000	27	1001.4300		
Principal	Pretest- Postest	34.5099	1	34.5099	.323	.5811
Interacción	Grupo x Pretest- Postest	39.8892	1	39.8892	.373	.5531
Error 2	Grupo x sujetos intragru po	2887.0240	27	106.9270		

SS: Suma de Cuadrados

df: Grados de Libertad

F: Valor

MS: Media Cuadrada

p: Nivel de Significancia

## C A P I T U L O V I

### DISCUSION Y RECOMENDACIONES

El objeto fundamental de esta investigación fue el demostrar que la asesoría a madres de niños agresivos es efectiva, de tal forma que puede observarse un cambio positivo - en el comportamiento del niño que es generalizable del hogar a la escuela.

Para cambiar las conductas no adaptativas del niño por conductas socialmente aceptadas se trató directamente a las madres de familia para que aplicaran un tratamiento de modificación de conducta a sus hijos y para que cambiaran ellas mismas sus ideas irracionales por racionales a través de la terapia racional-emotiva, esperando que este cambio favoreciera a que el tratamiento de modificación de conducta fuera aplicado por las madres en forma efectiva y a que hubiera un cambio en el ambiente familiar, de tal forma, que los -- miembros de la familia reforzaran sólo las conductas positivas, logrando así, que éstas se presentaran con más frecuencia y se mantuvieran a través del tiempo.

Se seleccionó el tratamiento dirigido a padres con la - aplicación de técnicas de modificación de conducta, debido a que varios estudios han demostrado la eficacia del tratamiento tanto en el manejo de la conducta agresiva como en un amplio rango de desórdenes de conducta (Patterson, 1975, 1976; Forehand & Peed, 1979, citados en Kazdin y Frame, 1983; Barkley, 1983; Pumory, 1965).

Una vez descritos en términos generales el propósito de

esta investigación se procederá a analizar los resultados obtenidos.

La hipótesis de este estudio dice que: Los hijos de madres que reciben la asesoría mostrarán un decremento en su nivel de agresividad en comparación a los hijos de madres -- que no la reciben.

Debido a que los efectos de la asesoría fueron evaluados sólo en la situación de la escuela, se comenzará por hablar detalladamente del resultado obtenido aquí, y después, se expresará brevemente lo que se pudo observar de la eficacia del tratamiento en el hogar.

La comprobación de la eficacia de la asesoría en la escuela se hizo mediante los cuestionarios de agresión, contestados por los maestros, los cuales, indicaron que el grado de agresión, permaneció constante antes y después de la asesoría. Esto significa, que los cambios positivos que se deberían haber dado como consecuencia de la asesoría impartida a las madres, no pudieron ser demostrados en la escuela.

Se han hecho pocos estudios sobre la generalización de situación, sin embargo, la mayor parte de ellos han concordado en que el efecto del tratamiento se extinguirá cuando los padres no se encuentren presentes para aplicarlo y las personas adultas que están con el niño en ese momento (maestros, otros familiares) no hayan sido entrenados para llevar a cabo el tratamiento (Wahler, 1969, citado en Kazdin y Frame, -

1983). Es así que los resultados de esta investigación confirman resultados obtenidos en estudios previos.

A continuación se presentarán las posibles causas que no permitieron que se demostrará la generalización del hogar a la escuela.

Una de las causas pudo ser el tiempo de duración del -- curso, ya que es posible que el tratamiento hubiera tenido -- resultados más sólidos si se hubiera aplicado cada una de -- las técnicas durante más tiempo, lo cual permitiría que se -- establecieran más las nuevas conductas adquiridas, es decir, que estas conductas se encontraran ya en el repertorio del -- niño, y se pudieran así, hacerse manifiestas en la escuela o en cualquier otra situación.

Otra de las causas que pudieron afectar los resultados es el hecho de que la mayor parte de los maestros no mostraron interés en contestar los cuestionarios, ya que consideraban que era una tarea que estaba fuera de sus obligaciones y que les quita mucho tiempo.

De esto se puede inferir que la validez del cuestionario de agresión pudo haberse visto alterada por las siguientes razones:

1. Porque los maestros lo hayan contestado sin mucho interés, y por lo mismo con poca precisión.
2. Porque los maestros se encontraran prejuiciados con la -- etiqueta de "niño agresivo" o "mal portado" y en la segun

da evaluación (postest) trataran de que sus resultados -- fueran consistentes con la etiqueta, no fijándose si en -- realidad hubo algún cambio de la primera a la segunda evaluación.

3. Por último, es posible que los niños en un principio hayan manifestado las conductas positivas en el salón de -- clases, sin embargo, al ver que no eran reforzadas por -- los maestros las hayan dejado de presentar, es decir, que se hayan extinguido.

Por otra parte durante la investigación hubo dos limitantes principalmente que son importantes mencionarlas para que sean consideradas en futuras investigaciones:

La primera de ellas es la dificultad que se encontró para lograr que todas las madres asistieran a las sesiones del curso.

Rinn, Vernon y Wise (1972, citados en Wahler y Gilmore, 1973) comprobaron que las familias con un nivel socioeconómico alto asistían con más frecuencia a las sesiones de entrenamiento, por lo cual se transformaban en agentes de cambio más efectivos que las familias de clase baja.

En realidad, en este estudio sí fue difícil que las madres asistieran a todas las sesiones. Sin embargo, se logró la asistencia gracias al énfasis que se hizo en la importancia que tenía el tomar el curso completo. Además de reforzar verbalmente a las madres cada vez que asistían a las se-

siones, se otorgaron reforzadores tangibles al final del curso a aquellas madres que no faltaron. A pesar de todo esto, hubo algunas madres que no asistieron a unas sesiones por lo que hubo la necesidad de reponer éstas.

La segunda limitante que se consideró fue el grupo control, ya que entre éste y el grupo experimental hay una diferencia: el hecho de que unas madres se hicieron presentes en el curso (grupo experimental), y otras no (grupo control). - Esto puede afectar al estudio en el sentido de que la comparación del grupo control y experimental, no sean muy válidas al no ser completamente iguales los dos grupos. Sin embargo, el resultado de que la asesoría a madres no tuvo efectos en la conducta de los niños en el salón de clases, pudo ser comprobada en el pretest-postest del grupo experimental, en donde se observó que no hubo cambios significativos en estas dos evaluaciones.

Por otra parte, cabe hacer mención de dos variables que se controlaron en este estudio que en otras investigaciones han sido consideradas como limitantes. Las variables a las que me refiero son: el nivel de educación pobre y el nivel socioeconómico medio-bajo de las madres.

En cuanto al nivel de educación, Salzinger y colaboradores (1970), reportaron que los padres con un nivel de educación relativamente alto y capacidad de expresión verbal, -- aprendían los principios de modificación de conducta y su --



aplicación (a través de lecturas, clases y discusiones) con cierta facilidad, mientras que los padres con un nivel de -- educación más bajo tenían más dificultad para abstraer conceptos. Sin embargo, tanto Salzinger (1970) como Mira -- (1970), sugieren que para que el entranamiento sea exitoso, se deberán utilizar demostraciones y un entrenamiento con -- atención individual. En este estudio se pudo observar que -- el utilizar estas técnicas ayudan a la comprensión y aplicación del tratamiento.

Con respecto al nivel socioeconómico medio-bajo, Patter-- son y colaboradores (1972), observaron que los padres de un nivel socioeconómico bajo eran más difíciles de entrenar en las técnicas de modificación de conducta ya que tenían una -- menor variedad de recursos en cuanto a técnicas e informa-- ción para la educación de sus hijos. Además de no tener los mismos recursos económicos para aplicar el curso en forma -- adecuada.

Tomando en cuenta estas limitantes, el material asigna-- do fue adaptado, como se dijo antes, a las capacidades e in-- tereses de las madres que corresponden a este nivel, además, se les aconsejó que gastaran lo menos posible y se sugirie-- ron formas para lograrlo.

Hasta aquí se ha hablado de la eficacia del tratamiento en la escuela, ahora bien, cabe mencionar, que de acuerdo -- con los registros y los reportes verbales de las madres, pa--

rece ser que ellas sí observaron cambios positivos en la conducta de sus hijos, además de mostrarse contentas y satisfechas por los conocimientos que adquirieron.

En conclusión, a pesar de que no se pudo comprobar la eficacia del tratamiento en la escuela (donde el tratamiento no es aplicado) se puede decir que las técnicas de modificación de conducta son prometedoras debido a que en otros estudios han demostrado ejercer un control rápido y efectivo sobre la conducta.

Para futuras investigaciones se recomienda que en caso de que este tratamiento se quiera replicar, se consideren -- las limitaciones que se presentan en esta tesis y sus posibles soluciones, además, de tomar en cuenta las siguientes -- sugerencias que no fueron incluidas en este estudio:

La principal recomendación que se hace es la de incluir a los maestros en el tratamiento para lograr así modificar -- la conducta del niño en las dos situaciones más significativas de su vida, el hogar y la escuela.

Por otra parte, se considera que sería interesante comprobar la eficacia del tratamiento en el hogar, de ser así, sería muy provechoso si este tratamiento se difundiera en el nivel socioeconómico medio-bajo, donde se necesita de un tratamiento no muy elaborado, que no requiera de grandes recursos para llevarlo a cabo, y que de rápidos resultados.

Además, se considera que tendría implicaciones importantes

tes el hacer un seguimiento del tratamiento, para comprobar si las conductas adquiridas son mantenidas a través del tiempo, es decir, si la eficacia del tratamiento se continúa.

Por último, debido a que las evaluaciones realizadas -- por los maestros mediante el cuestionario de agresión pudieron ser poco válidas, se recomienda utilizar mayor número de instrumentos conductuales tales como la observación y el registro de frecuencia tanto en el colegio como en el hogar, - para poder así realmente comprobar si la modificación de conducta fue efectiva.

Se hace notar que al evaluar el grado de agresión requería de que éste estuviera definido operacionalmente, es decir, por frecuencia, duración, intensidad, etc. para así obtener una medición más precisa con la cual se facilitará su evaluación.

Sería muy provechoso para nuestra sociedad, si se lograra que los padres de familia tuvieran como propósito el aplicar correctamente las técnicas de modificación de conducta - en sus hijos, lo cual implica que el niño se rija por una disciplina que tenga como meta el formar a una persona socializada, es decir, una persona que busque el bienestar de los demás, y a su vez se beneficie de su sociedad.

## BIBLIOGRAFIA

1. Achenbach, T. Developmental Psychopathology. E.U.: John Wiley & Sons Inc., 1974.
2. Achenbach, T. "The Teacher Version of the Child Behavior Profile: Boys Aged 6-11". Journal of Consulting and -- Clinical Psychology. Vol. 52, No. 2, 1984. p. 207-217.
3. Alvord, J. Economía de Fichas en el Hogar. México: Ciencia de la Conducta, 1974.
4. Ayllon, T. y Azrin, N. Economía de Fichas. México: Trillas, 1983.
5. Backman, S. Social Psychology. E.U.: McGraw-Hill, 1974.
6. Bakwin y Bakwin, Behavior Disorders in Children. E.U.: W.B. Saunders Company, 1972.
7. Ballesteros Fernández, R. y Carrobles, S. Evaluación -- Conductual. México: Pirámide, 1981.
8. Bandura, A. y Walters, R. Social Learning and Personality Development. New York: Holt Rinehart and Winston, -- Inc., 1963.
9. Bandura, A. Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Espasa-Calpe, S.A., 1976.
10. Bandura, A. Principles of Behavior Modification. E.U.: - Holt Rinehart y Winston, Inc., 1969.
11. Bandura, A. Aggression a Social Learning Analysis. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1973.
12. Bandura, A. y Rives, E. Modificación de Conducta Análisis de la Agresión y la Delincuencia. México: Trillas, 1977.
13. Barkeley, R. Hiperactivity Children. E.U.: Guildford -- Press, 1983.

14. Bartolomé, H.E. "La Terapia Conductual Sumario, Historia y Características Básicas". Psicología. No. 24, 1980. -- p. 11-13.
15. Beck, A. M.D. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York: International Universities Press, Inc., 1976.
16. Berkowitz, B. y Graziano, A. "Training Parents as Behavior Therapist: A Review". Behavior Research & Therapy. Vol. 10, 1971. p. 297-317.
17. Browning, R. y Stover, D. Behavior Modification in Child Treatment. New York: Aldine Atherton, 1971.
18. Cairns, R. Social Development the Origins and Plasticity of Interchanges. San Francisco: W.H. Freeman and Company, 1979.
19. Craighead, W.E. Modificación de Conducta: Principios, Técnicas y Aplicaciones. Barcelona: Omega, 1981.
20. DePalma, D. y Foley, J.M. Moral Development Current -- Theory and Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1975.
21. Davidoff, I.I. Introducción a la Psicología. México: McGraw Hill, 1981.
22. Ellis, A. Ph. D. y Abrahms, E. Terapia Racional Emotiva. México: Pax-México, 1980.
23. Ellis, A. Ph. D. y Harper, R. Ph. D. Psicoterapia Racional Emotiva. México: Herrero Hermanos Sucesores, S.A., - 1962.
24. Ellis, A. y Bernard, M.E. Rational-Emotive Approaches to the Problems of Childhood. New York: Plenum, 1983.

25. Eyberg, S.M. y Johnson, S.M. "Multiple Assessment of Behavior Modification with Families". Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol. XLII, 1974. p. 594-606.
26. Faberman, A. y Harvey, GoodErich, Social Reality. New - Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1969.
27. Franks, C.M. Behavior Therapy Appraisal and Status. New York: McGraw-Hill Book Company, 1969.
28. Frazier, Sh. H. Aggression. New York: Williams and Wilkins Company, 1974.
29. Freedman, A., Kaplan, H. y Sadock, B. Compendio de Psiquiatría. Barcelona: Salvat Editores, S.A., 1982.
30. Freedman, J., Hanley, J. y Smith, W. Social Psychology. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1970.
31. Genovés, S. "Comportamiento y Violencia". Psicología. -- No. 24, 1980. p. 3.
32. Gofman, S. "La Psicología en la Educación". Psicología. No. 16, 1975. p. 12-14.
33. Haffke, F. Basic Psychological Therapies. New York: Human Science Press, 1976.
34. Harvey, J., Freedman, L., Carlsmith, M. y Sears, D. Social Psychology an Attributional Approach. Saint Louis: C.V. Mosby Company, 1977.
35. Heine, R.W. Técnicas Psicoterapéuticas Contemporáneas. - Argentina: Paidós, 1984.
36. Hersov, L.N., Hersov, L., Berger, M. y Shaffer, D. -- Aggression and Antisocial Behavior in Childhood and Adolescence. Great Britain: Pergamon Press Ltd., 1978.

37. Hildreth, G. Socialización y Disciplina. Argentina: Paidós, 1966.
38. Homans, G.C. Social Behavior It's Elementary Forms. New York: Harcourt, Brace Woelcs, 1974.
39. Hurlock, E.B. Desarrollo de Niño. México: McGraw-Hill, - 1982.
40. Ibarra, H.J. Organización Lógica de las Experiencias de Aprendizaje. México: Trillas, 1981.
41. Juliam, J. Social Problems. E.U.: Prentice-Hall, Inc., - 1977.
42. Kazdin, A. y Frame, C. Agresion Behavior and Conduct Disorders. E.U.: Guildford Press, 1983.
43. Kazdin, A. y Mahoney, M. Modificación de Conducta: Principios, Técnicas y Aplicaciones. Barcelona: Omega, 1981.
44. Kerckohoof, A.C. Socialization and Social Class. New Jersey: Prentice-Hall, 1972.
45. Kouvel, J. A Complete Guide to Therapy from Psychoanalysis to Behavior Modification. New York: Pantheon Books, 1976.
46. Lambert, W.W. Social Psychology. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1973.
47. Lochman, J.E. y Burch, P.R. "Treatment and Generalization Effects of Cognitive-Behavior". Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol. 52, No. 5, 1984. p. 915-916.
48. Loeber, R. y Dishion, T.S. "Boys Who Fight at Home and School: Family Conditions Influencing Cross-Setting Consistency". Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol. 52, 1984. p. 759-768.



49. Maccoby, E.B. Social Development (Psychological Growth and the Parent Child Relationship). San Francisco: Harcourt, Brace Sovanovich Inc., 1980.
50. Mann, L. Social Psychology. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1969.
51. Meneses, E. Educar Comprendiendo al Niño. México: Prensa Médica Mexicana, 1969.
52. Michaux, L. El Niño Perverso. España: Paideia, 1976.
53. Miller, W.H. Systematic Parent Training. E.U.: Research Press, 1977.
54. Mira, M. "Results of Behavior Modification Training Program for Parents and Teachers". Behavior Research and Therapy. Vol. VIII, 1970. p. 309-311.
55. Montagu, A. The Nature of Human Aggression. E.U.: Oxford University Press, 1976.
56. Morris, Ch.G. Psychology an Introduction. New Jersey: -- Prentice-Hall, Inc., 1979.
57. Mussen, P.R. Handbook of Child Development. New York: - John Wiley & Sons, 1983.
58. Mussen, P., Conger, J. y Kagan, J. Desarrollo de la Personalidad en el Niño. México: Trillas, 1982.
59. Nay, W. "A Systematic Comparison of Techniques for Parents". Behavior Therapy. Vol. VI, 1975, p. 14-21.
60. Neron, G. El Niño Vagabundo. España: Paideia, 1975.
61. Patterson,G.R. Living with Children. E.U.: Research Press Co., 1976.
62. Patterson,G.R. "A Social Engineering Technology for Retraining the Families of Aggressive Boys". Journal of Experimental Child Psychology. Vol. I, 1972. p. 111-122.

63. Piaget, J. The Moral Judgment of the Child. New York: Free Press, 1965.
64. Piaget, J. Science of Education and Psychology of the Child. New York: Grossman, 1971.
65. Piaget, J. Psychology and Epistemology. New York: Grossman, 1971.
66. Pimentel, M. "Economía de Fichas en el Control de la Conducta Escolar". Psicología. No. 14. p. 11-13.
67. Pumory, D. y Pumory, S. "Systematic Observation and Reinforcement Technique in Toilet Training". Psychological Reports. Vol. XVI, 1965. p. 467-471.
68. Raven, J.C. Test de Matrices Progresivas. Argentina: Paidós, 1975.
69. Renshaw, D. El Niño Hiperactivo. México: La Prensa Médica Mexicana, 1977.
70. Rosa, A.O. Child Behavior Therapy. E.U.: John Willey & Sons, 1981.
71. Salzinger, R. "Training Parents of Brain Injured Children in the Use of Operant Conditioning Procedures". Behavior Therapy. Vol. I, 1970. p. 4-32.
72. Schaefer, Ch.E. y Millman, H.L. How to Help Children - with Common Problems. New York: Plune, 1982.
73. Schwartz, J.J.H. Psychology of Childhood. E.U.: Pergamon Press, 1981.
74. Skinner, F.B. Ciencia y Conducta Humana. España: Fontanella, S.A., 1974.
75. Spidger, M.D. Contemporary Behavioral Therapy. New York: Mayfield Publishing Company, 1978.

76. Stratton-Webster, C. "Randomized Trial of Two Parent -- Training Programs for Families with Conduct Disordered Children". Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol. 52, No. 4, 1984. p. 666-678.
77. Sulzer-Azzaroff, B. y Mayer, R.G. Procedimientos del Análisis Conductual Aplicado con Niños y Jóvenes. México: Trillas, 1983.
78. Wahler, H. y Glimore, S. "Placebo Versus Social Learning Effects in Parent Training Procedures Design to Alter Behavior of Aggressive Boys". Behavior Therapy. Vol. IV, - 1973. p. 361-377.
79. Walker, E. "Teachers Assumptions Regarding the Severity, Causes, and Outcomes of Behavior Problems in Preschoolers: Implications for Referral". Journal of Consulting Psychology. Vol. 52, No. 5, 1984. p. 899-902.
80. Walter, K.B. Humanism and/or Behaviorism in Education. - Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1975.
81. Winer, J.B. Statistical Principles in Experimental Design. New York: McGraw-Hill, Inc., 1971.
82. Wolpe, J. The Practice of Behavior Therapy. E.U.: Pergamon Press, 1973.

A P E N D I C E " A "

CARTA DESCRIPIVA

1. Datos para la Identificación.

- Curso: Asesoría de Madres sobre Técnicas Conductuales para el manejo de la Conducta Agresiva.
- Centro en el que se imparte: Escuela Primaria Pública (Escuela Canadá).
- Número de horas de que consta el curso: 17 horas.
- Número de horas teóricas: 10 horas y media.
- Número de horas prácticas: 6 horas y media.

Se llevará a cabo una o dos sesiones por semana constando de una hora y media o dos horas cada una. El curso tendrá una duración de dos meses.

2. Propósitos Generales. El propósito de este curso consiste en iniciar al participante en la utilización de técnicas conductuales sobre el manejo de la conducta agresiva de sus hijos.

Al finalizar este curso se espera que las madres apliquen las técnicas conductuales, adecuándolas al caso de su hijo y generalizando los conocimientos adquiridos al manejo de conductas similares a las consideradas durante el curso.

3. Objetivos Terminales.

1. Las madres aplicarán técnicas conductuales para disminuir la conducta agresiva de sus hijos.
2. Aplicarán técnicas conductuales para aumentar la conducta prosocial de sus hijos.

3. Demostrarán tener una relación más positiva con sus hijos.
4. Aplicarán procedimientos para mantener la conducta deseada.

UNIDAD I: Revisión de la Agresión.

- Contenido Temático.

1. Naturaleza de la Agresión
  - a) Teorías de la Agresión
  - b) Definición de la Agresión
2. Causas de la Agresión
3. Consecuencias de la Agresión
4. Curso de Desarrollo de la Agresión

- Objetivos Intermedios.

1. La madre explicará el origen de la agresión.
2. Describirá los factores que contribuyen a que se incite la conducta agresiva.
3. Reconocerá las consecuencias que tiene la conducta agresiva.
4. Ubicará las etapas de desarrollo de la agresión.

- Experiencias de Aprendizaje.

Método:

- Deductivo. (Abordar la enseñanza partiendo de lo general a lo particular).
- Lógico. (Establecer el contenido de acuerdo a las características internas de éste).

- Activo. (Demandar la participación del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Intuitivo. (Es el utilizar cualquier otro medio de enseñanza además o en lugar de la palabra).
- Heurístico. (Aquel que durante la enseñanza se demanda un análisis o evaluación del contenido aprendido).
- Globalización. (Es cuando el contenido de aprendizaje se da como un todo, es decir, que un mismo maestro expone los diferentes enfoques y puntos de vista dentro del contenido, y no se divide éste por áreas de especialización).
- Colectivo. (La enseñanza es dada por un maestro a un grupo de personas).
- Analítico. (Se da todo el tema de estudio para que el alumno lo descomponga e identifique sus partes).

**Técnica:**

- Parte Teórica. Reunión típica para informar abiertamente a un grupo de personas sobre determinado tema, aceptando sugerencias e intervenciones de los oyentes.
- Parte Práctica. Esta sesión no incluye parte práctica.

**Medio:**

Pizarrón y material gráfico (cartelones y láminas).

**Evaluación:**

- Parte Teórica. Prueba objetiva informal dando la oportunidad a las madres de transmitir sus conocimientos aprendidos.

dados durante la clase teórica.

- Parte Práctica. Esta sesión no incluye evaluación práctica.
- Duración Total de la Sesión: Una hora y media.
- Duración Teórica: Una hora y media.
- Duración Práctica: ----

#### UNIDAD II: Revisión de los Principales Tratamientos.

- Contenido Temático.
  1. Enfoque Conductual
  2. Enfoque Clínico
  3. Enfoque Farmacológico
  4. Enfoque Cognoscitivo
  5. Terapia Racional-Emotiva
- Objetivos Intermedios.
  1. La madre utilizará los principales enfoques utilizados como tratamientos para disminuir la agresión.
  2. Explicará en qué consisten cada uno de estos tratamientos.
  3. Reconocerá las ventajas y desventajas de estos tratamientos.
- Experiencias de Aprendizaje.

Método:

  - Deductivo
  - Lógico
  - Activo



- Heurístico
- Globalización
- Colectivo
- Analítico

Técnica:

- Parte Teórica. Reunión típica para informar abiertamente a un grupo de personas sobre determinado tema, aceptando sugerencias de los oyentes.
- Parte Práctica. Esta sesión no incluye parte práctica.

Medio:

Pizarrón y material gráfico (cartelones y láminas).

Evaluación:

- Parte Teórica. Prueba objetiva informal dando la oportunidad a las madres de transmitir sus conocimientos aprendidos durante la clase teórica. Revisión de la prueba objetiva de la Unidad I.
- Parte Práctica. Esta sesión no incluye evaluación práctica.
- Duración Total de la Sesión: Dos horas.
- Duración Teórica: Dos horas.
- Duración Práctica: ----

UNIDAD III: Revisión de las Interacciones Madre/Hijo.

- Contenido Temático.
  1. Factores que afectan la interacción madre-hijo.
  2. Influencia del pensamiento de la madre en sus emociones.

- **Objetivos Intermedios.**

1. La madre definirá el término interacción.
2. Reconocerá la influencia que tiene su comportamiento en su hijo y viceversa.
3. Explicará los factores que hacen que haya una buena relación, y los factores que la afectan negativamente.
4. Definirá los términos idea racional e irracional.
5. Reconocerá como afectan las ideas irracionales a nuestra conducta.

- **Experiencias de Aprendizaje.**

**Método:**

- Deductivo
- Lógico
- Activo
- Intuitivo
- Heurístico
- Especialización. (Es cuando se divide el contenido en -- áreas, es decir, el maestro enseña sólo lo correspondiente a su especialización).
- Colectivo
- Analítico

**Técnica:**

- Parte Teórica. Reunión típica para informar abiertamente a un grupo de personas sobre determinado tema, aceptando sugerencias de los oyentes.

- Parte Práctica. Objetivos 1, 2, 3: Escenificación y sociodrama.
- Objetivos 4 y 5: Discusión y solución a una idea irracional determinada. Esto se hace en equipos de 5 personas y luego se expone a todo el grupo.
- Exposición de un caso. Una de las integrantes del curso, comenta sus ideas irracionales, luego las demás participantes del grupo le dan sugerencias de cómo puede manejar éstas.

Medio:

Pizarrón y material gráfico (cartulinas y láminas).

Evaluación:

- Parte Teórica. Prueba objetiva informal dando la oportunidad a las madres de transmitir sus conocimientos aprendidos durante la clase teórica. Revisión de la prueba objetiva de la Unidad II.
- Parte Práctica. Esta sesión no incluye evaluación práctica.
- Duración Total de la Sesión: Una hora veinte minutos.
- Duración Teórica: Cuarenta minutos.
- Duración Práctica: Cuarenta minutos.

UNIDAD IV: Observación y Registro de las Conductas Positivas del Niño.

- Contenido Temático.

1. Cómo las madres deben observar las conductas positivas

de sus hijos.

2. Cómo registrar la conducta de sus hijos mediante un registro narrativo.

- Objetivos Intermedios.

1. La madre identificará las conductas positivas de su hijo en sus actividades cotidianas.
2. Describirá las conductas positivas en términos operacionales.
3. Empleará un registro narrativo para registrar las conductas positivas.

- Experiencias de Aprendizaje.

Método:

- Deductivo
- Lógico
- Activo
- Intuitivo
- Heurístico
- Especialización
- Colectivo
- Analítico

Técnica:

- Parte Teórica. Reunión típica para informar abiertamente a un grupo de personas sobre un tema, aceptando sugerencias e intervenciones de los oyentes.
- Parte Práctica. Objetivo 3: División del grupo en pare-

Jas y cada una de éstas, hará una escenificación; una -- persona de la pareja representa al hijo quien hace una - conducta positiva en un registro narrativo. Se expone en clase el registro de 5 parejas y el resto del grupo lo - evalúa.

Medio:

Pizarrón y material gráfico (cartelones y láminas).

Evaluación:

- Parte Teórica. Prueba objetiva informal dando la oportunidad a las madres de transmitir sus conocimientos aprendidos durante la clase teórica. Revisión de la prueba objetiva de la Unidad III.
- Parte Práctica. Registro narrativo.
- Duración Total de la Sesión: Una hora y media.
- Duración Teórica: Cuarenta y cinco minutos.
- Duración Práctica: Cuarenta y cinco minutos.

UNIDAD V: Información y Aplicación de Procedimientos Operantes que Aumentan la Conducta Prosocial.

- Contenido Temático.

1. Reforzamiento positivo (apareado con la ignorancia de - conductas agresivas).

2. Economía de Fichas.

- Objetivos Intermedios.

1. La madre aplicará los lineamientos del uso efectivo del reforzamiento positivo y de la economía de fichas.

2. Describirá los tipos de reforzadores existentes.
3. Empleará el reforzador más adecuado tomando en cuenta - los intereses de sus hijos.
4. Empleará el procedimiento de ignorar las conductas negativas.
5. Aplicará el registro de frecuencias a las conductas positivas.

— Experiencias de Aprendizaje.

Método:

- Deductivo
- Lógico
- Activo
- Intuitivo
- Heurístico
- Especialización
- Colectivo-Individual. (La enseñanza es de un alumno y de un maestro en relación directa).
- Analítico

Técnica:

- Parte Teórica. Reunión típica para informar abiertamente a un grupo de personas sobre un tema determinado, aceptando sugerencias e intervenciones de los oyentes.
- Parte Práctica. Objetivo I: División del grupo por equipos de cuatro personas. Se les da por escrito un caso hipotético a resolver; una vez resuelto, pasa una represen

tante de cada equipo, da la solución a su problema y las demás comentan y evalúan la solución dada.

Objetivo 3: Asesoría Individual

Objetivo 5: Escenificación y sociodrama.

Medio:

Pizarrón y material gráfico (cartelones y láminas).

Evaluación:

- Parte Teórica. Prueba objetiva informal dando la oportunidad a las madres de transmitir sus conocimientos aprendidos durante la clase teórica. Revisión de la prueba objetiva de la Unidad IV.
- Parte Práctica. Registro de Frecuencia.
- Duración Total de la Sesión: Dos horas.
- Duración Teórica: Una hora.
- Duración Práctica: Una hora.

UNIDAD VI: Información y Aplicación de Procedimientos Operantes que Disminuyen las Conductas Agresivas.

- Contenido Temático.
  1. Castigo Físico
  2. Tiempo Fuera
  3. Costo de Respuesta
- Objetivos Intermedios.
  1. La madre explicará en que consiste el castigo.
  2. Reconocerá las implicaciones éticas que hacen que el castigo físico no sea un procedimiento apropiado para -

disminuir la conducta agresiva.

3. Aplicará efectivamente el tiempo fuera y el costo de -- respuesta, tomando en cuenta la situación y las características de su hijo.
  4. Aplicará el registro de frecuencias a las conductas negativas que van a ser tratadas.
- Experiencias de Aprendizaje.

Método:

- Deductivo
- Lógico
- Activo
- Intuitivo
- Heurístico
- Especialización
- Colectivo- Individual
- Analítico

Técnica:

- Parte Teórica. Reunión típica para informar abiertamente a un grupo de personas sobre un tema, aceptando sugerencias e intervenciones de los oyentes.
- Parte Práctica. Objetivo 3: Exposición de un caso hipotético a resolver y asesoría individual.  
Objetivo 4: Escenificación y Sociodrama.

Medio:

Pizarrón y materiales gráficos (cartelones y láminas).



**Evaluación:**

- Parte Teórica. Prueba objetiva informal dando la oportunidad a las madres de transmitir sus conocimientos aprendidos durante la clase teórica. Revisión de la prueba objetiva de la Unidad V.
- Parte Práctica. Registro de Frecuencias.
- Duración Total de la Sesión: Dos horas y media.
- Duración Teórica: Una hora y media.
- Duración Práctica: Una hora.

**UNIDAD VII: Extendiendo Tiempo Fuera y Costo de Respuesta a otras Conductas Agresivas.**

- Contenido Temático.
  1. Revisión de la Unidad VI.
  2. Se identifican otras conductas agresivas para someterlas a tratamiento (costo de respuesta y tiempo fuera).
- Objetivos Intermedios.
  1. La madre identificará otras conductas agresivas a ser tratadas.
  2. Empleará el tiempo fuera o el costo de respuesta a las nuevas conductas agresivas.
  3. Aplicará el registro de frecuencias a estas conductas.
- Experiencias de Aprendizaje.

**Método:**

- Deductivo
- Lógico

- Activo
- Intuitivo
- Heurístico
- Especialización
- Individual-Recíproco. (Es cuando la enseñanza es impartida por los alumnos más avanzados a los menos avanzados).
- Analítico

Técnica:

- Parte Teórica. Repaso de la clase anterior a través de - preguntas que hace el asesor.
- Parte Práctica. Objetivos 1 y 2: Asesoría Individual.

Medio:

Material gráfico (cartelones y láminas).

Evaluación:

- Parte Teórica. Preguntas orales sobre la Unidad VI. Revisión de la prueba objetiva de la Unidad VI.
- Parte Práctica. Registro de Frecuencias.
- Duración Total de la Sesión: Una hora y media.
- Duración Teórica: Cuarenta y cinco minutos.
- Duración Práctica: Cuarenta y cinco minutos.

UNIDAD VIII: Manejo de la Agresividad en Público.

- Contenido Temático.
  1. Uso de los siguientes procedimientos (economía de fichas, costo de respuesta y tiempo fuera) a situaciones fuera del hogar.

- **Objetivos Intermedios.**

1. La madre aplicará las técnicas de economía de fichas, - tiempo fuera y costo de respuesta a situaciones fuera - del hogar.
2. Empleará un registro de frecuencias para las conductas agresivas fuera del hogar.

- **Experiencias de Aprendizaje.**

**Método:**

- Deductivo
- Lógico
- Activo
- Intuitivo
- Heurístico
- Especialización
- Colectivo
- Analítico

**Técnica.**

- **Parte Teórica.** Repaso mediante preguntas de las técnicas de la economía de fichas, el tiempo fuera y el costo de respuesta.  
Exposición del material nuevo mediante una reunión típica para informar abiertamente a un grupo de personas sobre un tema, aceptando sugerencias e intervenciones de los oyentes.
- **Parte Práctica.** División del grupo en equipos, donde ca-

da uno de los miembros del grupo dicen las malas conductas que presentan sus hijos en situaciones púlicas; las demás integrantes del equipo le aconsejan que procedimiento utilizar (economía de fichas, tiempo fuera y costo de respuesta) y como llevarlo a cabo. En cada equipo se encuentra una asesora (psicóloga) que interviene sólo como guía.

Medio:

Pizarrón.

Evaluación:

- Parte Teórica. Preguntas orales sobre la Unidad VII.
- Parte Práctica. Registro de Frecuencias.
- Duración Total de la Sesión: Una hora y media.
- Duración Teórica: Cuarenta y cinco minutos.
- Duración Práctica: Cuarenta y cinco minutos.

UNIDAD IX: Manejo de la Mala Conducta Futura.

- Contenido Temático.

1. Revisión breve de todas las unidades prácticas (de la Unidad III a la X).
2. Resolución de casos hipotéticos a partir de lo aprendido en el curso.
3. Identificación de problemas personales que se podrían presentar y resolución de éstos.

- Objetivos Intermedios.

1. La madre practicará procedimientos operantes que dismi-

nuyen la conducta agresiva (tiempo fuera y costo de respuesta) a través de casos hipotéticos, como evaluación de los conocimientos aprendidos.

2. Aplicará todos los procedimientos operantes vistos en el curso para controlar la conducta agresiva.

- Experiencias de Aprendizaje.

Método:

- Deductivo
- Lógico
- Activo
- Intuitivo
- Heurístico
- Especialización
- Colectivo
- Analítico

Técnica:

- Parte Teórica. Repaso de todas las unidades prácticas mediante preguntas y casos hipotéticos.
- Parte Práctica. División del grupo en equipos; y cada una de las integrantes comenta los posibles problemas que más adelante se les pueden presentar; el resto del equipo le aconseja al respecto. Una asesora (psicóloga) se encuentra en cada uno de los equipos para guiar las respuestas.

Medio:

**Pizarrón.**

**Evaluación:**

- Parte Teórica. Preguntas orales y casos hipotéticos sobre todo el contenido dado.
- Parte Práctica. Registro de frecuencias.
- Duración Total de la Sesión: Una hora y media.
- Duración Teórica: Cuarenta y cinco minutos.
- Duración Práctica: Cuarenta y cinco minutos.

**UNIDAD X: Principales Procedimientos para Mantener la Conducta Positiva.**

- Contenido Temático.
  1. La madre expresará la efectividad del tratamiento y los problemas que se le han presentado en su caso personal.
  2. Aplicará técnicas de mantenimiento de la conducta deseada, una vez que estas conductas se encuentren en el repertorio del niño.
- Experiencias y Aprendizaje.

**Método:**

- Deductivo
- Lógico
- Activo
- Intuitivo
- Heurístico
- Especialización
- Colectivo-Individual

- Analítico

Técnica:

- Parte Teórica. Reunión típica para informar abiertamente a un grupo de personas sobre determinado tema, aceptando sugerencias e intervenciones de los oyentes.
- Parte Práctica. Objetivo 2: División del grupo en equipos. A cada equipo se les da a resolver un caso hipotético sobre el mantenimiento de la conducta deseada. Una vez resueltos, una de las integrantes de cada equipo pasa a dar su solución; el resto del grupo opina al respecto.

Asesoría individual.

Medio:

Pizarrón.

Evaluación:

- Parte Teórica. Prueba objetiva sumativa informal dando la oportunidad a las madres de transmitir sus conocimientos aprendidos durante el curso.
- Parte Práctica. Registro de frecuencia (de todo lo aplicado en el curso).
- Duración Total de la Sesión: Una hora y media.
- Duración Teórica: Cuarenta y cinco minutos.
- Duración Práctica: Cuarenta y cinco minutos.

Nota: En este curso se llevó a cabo la evaluación formativa (por que se evaluaron cada una de las sesiones nuevas)

•••••

y sumativa (por que el final del curso se evaluó todo lo visto en éste).



A P E N D I C E " B "

**QUESTIONARIO DE AGRESION**

SE AGRADECE DE ANTEMANO SU COLABORACION.

Instrucciones: Escriba en el paréntesis de cada afirmación la letra que describa con mayor exactitud el comportamiento del niño.

Escalas: A - Siempre

B - Frecuentemente

C - A veces

D - Casi nunca

E - Nunca

1. El niño se retrasa en obedecer, hace mala cara o lloriquea cuando se le da una orden. ( )
2. Hace un berrinche con tal de no obedecer una orden. ( )
3. Hace exactamente lo contrario de lo que se le dice. ( )
4. Discute por cualquier motivo. ( )
5. Es fácil hacerlo cambiar de opinión cuando está en lo incorrecto. ( )
6. Es cuidadoso con sus pertenencias. ( )
7. Cuida los objetos de otros. ( )
8. Es desafiante cuando se le regaña. ( )
9. Es tranquilo en el salón de clases. ( )
10. Trabaja durante las clases. ( )
11. Amenaza a otras personas con usar fuerza física. ( )
12. Es el que inicia los pleitos. ( )
13. Pelea físicamente con sus compañeros. ( )
14. Actúa reflexionando lo que va a hacer. ( )

15. Juega bromas pesadas a otros (les esconde los cuadernos o se los raya, les hecha agua, etc.). ( )
16. Es un niño sencillo que no hace notar sus virtudes. ( )
17. Se desespera cuando se le niega algo. ( )
18. Quiere salirse con la suya. ( )
19. Muestra sentirse culpable cuando hace algo indebido. ( )
20. Interrumpe a otros al hablar. ( )
21. Habla en voz baja en el salón de clases. ( )
22. Es competitivo. ( )
23. Le gusta llamar la atención en forma negativa (payaso de la clase, desobedece, se para constantemente de su asiento, etc.). ( )
24. Cumple con sus responsabilidades. ( )
25. Se relaciona con sus compañeros de buena conducta. ( )
26. Demanda atención constante. ( )
27. Actúa como líder. ( )
28. Habla poco en el salón de clases. ( )
29. Se enoja. ( )
30. Está a la defensiva de los demás. ( )
31. Es apreciado por los demás. ( )
32. Dice la verdad. ( )
33. Hace trampas. ( )
34. Regresa los objetos prestados. ( )
35. Es muy activo. ( )
36. Agrede verbalmente a otros. ( )

- 37. Dice malas palabras. ( )
- 38. Es generoso. ( )
- 39. Se escapa de la clase. ( )
- 40. Culpa a los demás de sus acciones. ( )
- 41. Habla sobre temas de violencia. ( )

A P E N D I C E " C "

QUESTIONARIO A MADRES

Datos de Identificación:

1. Nombre de la Madre: \_\_\_\_\_
2. Nivel Académico de la Madre: \_\_\_\_\_
3. Nombre del Niño: \_\_\_\_\_
4. Edad del Niño: \_\_\_\_\_
5. Grado que Cursa el Niño: \_\_\_\_\_
6. Vive Ud. con su Hijo: \_\_\_\_\_
7. Número de Hijos: \_\_\_\_\_
8. ¿Se compromete Ud. a asistir los siguientes días en el --  
horario indicado?

<u>SESION</u>	<u>TIEMPO</u>	<u>FECHA</u>
1	1 hr. 30 min.	Martes 29 de Oct.
2	2 hrs.	Jueves 31 de Oct.
3	1 hr. 30 min.	Martes 5 de Nov.
4	1 hr. 30 min.	Jueves 7 de Nov.
5	2 hrs.	Martes 12 de Nov.
6	2 hrs.30 min.	Martes 19 de Nov.
7	1 hr. 30 min.	Martes 26 de Nov.
8	1 hr. 30 min.	Martes 3 de Dic.
9	1 hr. 30 min.	Martes 10 de Dic.
10	1 hr. 30 min.	Martes 7 de Ene.

SI NO

\_\_\_\_\_  
F i r m a