

01864



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA ³
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES DE
COMUNICACION Y NEGOCIACION PARA
PADRES Y ADOLESCENTES QUE PRESENTAN
COMPORTAMIENTO AGRESIVO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
**MAESTRIA EN PSICOLOGIA
GENERAL EXPERIMENTAL**
P R E S E N T A :
MONICA FULGENCIO JUAREZ

DIRECTOR DE TESIS: DR HECTOR E. AYALA VELAZQUEZ

- COMITE: MTRO. FERNANDO VAZQUEZ PINEDA
- MTRO SAMUEL JURADO CARDENAS
- MTRA LYDIA BARRAGAN TORRES
- MTRO LEONARDO REYNOSO ERAZO



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

FEBRERO DE 2002



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

De manera muy especial, al Dr. Héctor E. Ayala Velázquez, por el gran apoyo que siempre me ha brindado y por haber jugado el papel de formador durante tanto tiempo en mi vida académica.

Al Mtro. Fernando Vázquez Pineda por las valiosas aportaciones realizadas a este trabajo, pero sobre todo por seguir compartiéndome su amistad.

A los miembros del Comité:

Mtro. Samuel Jurado Cárdenas

Mtra. Lydia Barragán Torres

Mtro. Leonardo Erazo

Muchas gracias por su apoyo y comprensión en la realización de este trabajo.

A la Lic. Leticia Echeverría San Vicente y a la Lic. Noemí Barragán Torres, por su colaboración al otorgarme todas las facilidades en el Centro de Servicios Psicológicos "Dr. Guillermo Dávila" y en el Centro Comunitario "Dr. Julián McGregor"; sin su ayuda este trabajo no habría sido posible.

A Hilda, Susana y Olivia, por su participación en este proyecto y por su gran ayuda.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Dedicatorias

A mis padres, José y Amalia, por el amor incondicional que me brindan día a día.

A Roberto, porque siempre estás caminando pacientemente a mi lado como verdadera pareja, te dedico este trabajo con todo mi amor.

A Robertito, porque realmente eres tú el que nos da la energía y la motivación para todo.

A mis hermanos, Gabriela, José, Graciela, Carlos, Lourdes y Claudia; porque aún en las buenas y en las malas estamos juntos.

A mis amigos, que son los que hacen más "llevadero" el viaje, Alicia, Silvia, Olivia, Joaquín, Claus, Vicencio y Uli.

A los peques, Gaby, Nana, Mickey, Miguel, Santi, Andrés y Fer.

A Tere y Roberto, por promover y disfrutar nuestros logros.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE

• Resumen	
I. Desarrollo y establecimiento del comportamiento agresivo	1
1.1 Definición del comportamiento agresivo	1
1.2 Factores relacionados con el desarrollo y establecimiento de la agresión	1
1.3 Manifestaciones de la agresión desde la infancia hasta la adolescencia tardía	5
1.4 Importancia del estudio del comportamiento agresivo infantil	7
II. El proceso de negociación	8
2.1 ¿Qué es la negociación?	8
2.2 Procedimientos para manejar preferencias opuestas	9
2.3 Estrategias de negociación	11
2.4 Orientaciones motivacionales y el modelo de interés dual	12
2.5 Factores que intervienen en el resultado de la negociación	13
2.6 Investigación sobre solución de problemas	14
III. La solución de problemas como una competencia social	16
3.1 Definición de problema, solución y solución de problemas	17
3.2 Solución de problemas y competencia social	18
3.3 Componentes del modelo de solución de problemas	19
IV. Importancia del entrenamiento en solución de problemas con adolescentes	22
• Método	25
- Sujetos	25
- Instrumentos	27
- Escenario	31
- Material	31
- Procedimiento	31
• Resultados	37
• Discusión y conclusiones	57
• Referencias bibliográficas	62
• Anexos	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Resumen

El objetivo principal de este trabajo fue probar la efectividad del entrenamiento en habilidades de solución de problemas y comunicación como una alternativa de intervención para manejar situaciones de conflicto entre padres e hijos adolescentes que presentaban comportamiento agresivo. Para ello, se trabajó con una muestra probabilística de sujetos tipos integrada por 6 díadas padre-hijo y 4 tríadas padre-madre-hijo, los adolescentes tenían edades de entre 12 y 18 años, y fueron referidos a los centros de atención psicológica de la Facultad de Psicología de la UNAM por presentar problemas de agresión, conducta antisocial y de interacción padre hijo. Se utilizó un diseño A-B con seguimiento. Los cambios en el comportamiento de los sujetos fueron evaluados mediante la observación directa de su ejecución al resolver situaciones de conflicto, así como a través del auto-registro de los sujetos de situaciones de conflicto; además, se utilizó la Escala de Ambiente Social Familiar como una medición pre-post de la percepción del ambiente familiar. Además, se evaluó la validez social de los resultados del tratamiento, encontrando una alta satisfacción por parte de los padres. De acuerdo con los datos obtenidos se concluye que la intervención representa una alternativa eficaz para dotar a los sujetos de habilidades que les permitan manejar las situaciones de conflicto entre ellos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

I. DESARROLLO Y ESTABLECIMIENTO DEL COMPORTAMIENTO AGRESIVO

1.1 Definición del comportamiento agresivo

La conducta agresiva se ha definido como un subconjunto de técnicas coercitivas empleadas por los miembros de la familia para alterar la conducta de otros (Patterson, 1982). No obstante, el término agresión cubre un amplio rango de actos que varían de acuerdo con la edad, la severidad y las víctimas. De este modo, la agresión no es un término unitario sino que consiste en diferentes manifestaciones que incluyen la agresión verbal, la agresión física y la intimidación; así como diferentes formas de violencia como robo, violación y homicidio (Loeber y Hay, 1997)

Se ha observado que la agresión es un rasgo, es decir, una disposición para reaccionar aversivamente y que es estable a través del tiempo y en diversos escenarios. Este comportamiento se desarrolla y mantiene desde la niñez temprana, a través de la interacción diaria entre el niño y los padres (Reid & Patterson, 1989).

La literatura sobre el desarrollo de la agresión en la infancia revela que además de ser un fenómeno altamente estable es un predictor no sólo del rechazo de los compañeros sino también de problemas posteriores como delincuencia, fracaso escolar, deserción escolar y psicopatología (Pepler & Rubin, 1991).

De acuerdo con la investigación empírica existen diversos factores relacionados con el establecimiento y desarrollo del comportamiento agresivo, por lo que en el siguiente apartado se mencionan los más relevantes.

1.2 Factores relacionados con el desarrollo y establecimiento de la agresión

- Factores familiares

Una gran cantidad de investigaciones se ha realizado para identificar factores familiares correlacionados con la agresión y la violencia (Loeber y Hay, 1997; Reid y Patterson, 1989; Loeber y Dishion, 1983; Farrington, 1978); a continuación se mencionan algunos de ellos.

a) *Prácticas de disciplina*

Por ejemplo, se ha encontrado que en la infancia temprana, el estado de humor materno está asociado con el desajuste y la conducta opositiva de los niños (Loeber y Hay, 1997).

Durante los años preescolares y escolares, las interacciones familiares involucran prácticas de disciplina y conflictos padre-hijo, los cuales pueden escalar en algunas familias. Patterson (1982) ha señalado que a nivel familiar existe un proceso microsociedad de coerción. Los miembros de la familia aprenden que la agresión es el medio para conseguir lo que quieren, por lo que buscan modificar la conducta de otro hostilizándolo y cuando no obtienen lo que desean, aumentan la intensidad de la agresión hasta lograrlo; las familias de niños agresivos consideran que el dolor es una estrategia primordial en el control de la conducta.

Este proceso de interacción coercitiva es interesante, ya que una vez que se establece en la infancia temprana, continúa desarrollándose y se agudiza en los primeros años escolares. No sólo es probable que los niños continúen su relación coercitiva y hostil con sus familiares, sino que presenten patrones de interacción similares con sus maestros y compañeros de clase (Patterson, 1982)

Varias prácticas de crianza utilizadas por los padres están asociadas con la agresión y la violencia posterior de los niños, incluyendo las interacciones coercitivas (Patterson, 1982), el castigo físico o la disciplina punitiva (Farrington, 1978) y el maltrato infantil (Manly y cols., 1994).

Como resultado de esto, sus hijos son extremadamente agresivos, carecen de habilidades sociales básicas para relacionarse con otros y trabajar en equipo, y tienden a presentar un bajo rendimiento académico (Patterson, 1982).

Además, algunos problemas de ajuste psicológico de los padres como la depresión pueden perturbar las prácticas de crianza paterna y de este modo afectar directamente la formación de conducta desviada en sus hijos (Loeber y Hay, 1997).

Por otra parte, en otra investigación llevada a cabo en la Ciudad de México, por Ayala y cols. (2000) con una muestra de niños agresivos, se encontró que los padres de estos niños carecían de las habilidades necesarias para controlar la conducta inadecuada de sus hijos, pues presentaron un alto porcentaje de críticas hacia el comportamiento del niño y tendían a ignorarlos con mayor frecuencia, en comparación con los padres de niños no agresivos.

b) Estructura familiar

Varios estudios han encontrado que los niños agresivos frecuentemente son criados por padres solteros (Loeber y cols., 1989b). Sin embargo, las familias de divorciados que logran estabilidad muestran menos conflicto que las familias de casados; por lo que señalan que más que la estructura familiar, lo que importa es el conflicto familiar percibido por el adolescente o la calidad de vida de la familia como un factor crítico en el ajuste del niño y del adolescente (Borrine, y cols., 1991; Smetana, y cols., 1991; Enos y Handal, 1986).

- Factores del niño

a) Temperamento y regulación emocional

El control del enojo y la tolerancia a la frustración son un logro importante en la socialización temprana y no se establecen automáticamente. Los berrinches y las reacciones negativas ante la frustración son comunes en los niños de 1 a 3 años; posteriormente los niños han adquirido estrategias de autocontrol que les permitan manejar su enojo y tolerar las circunstancias frustrantes. Las niñas en particular, adquieren forma para enmascarar su enojo, especialmente con los adultos; sin embargo, algunos niños continúan teniendo dificultad para regular sus emociones y controlar sus impulsos (Underwood y cols., 1992).

Este factor es importante pues las prácticas de disciplina de los padres están influenciadas por el temperamento de sus hijos (Loeber y Hay, 1997); así mismo, el temperamento difícil de los niños está asociado con una mayor probabilidad de problemas de conducta y agresión (Kingston y Prior, 1995; citados en Loeber y Hay, 1997); y la conducta impulsiva durante la infancia está asociada con la delincuencia (White y cols., 1994).

b) Baja inteligencia y problemas de atención

Con la edad, los niños adquieren habilidades cognoscitivas y sociales que les ayudan a evitar el conflicto o resolver sus problemas con otros. Sin embargo, algunos niños presentan problemas cognoscitivos específicos que promueven la agresión y hacen más difícil la autorregulación (Dunn, 1988; citado en Loeber y Hay, 1997).

Por ejemplo, se encontró que la baja inteligencia y los problemas de atención predicen la delincuencia, además de que los niños con problemas de atención presentan mayores niveles de conducta antisocial y agresión durante la infancia y la adolescencia (Maguin y Loeber, 1996; Campbell, 1990; citados en Loeber y Hay, 1997).

c) Factores cognoscitivos sociales: déficit en habilidades de solución de problemas

Existen factores cognoscitivos sociales específicos que hacen más probable que se presenten conductas de agresión, Dodge (1987, 1984, 1980) han argumentado que la agresión se deriva de deficiencias cognoscitivas sociales básicas que hacen más difícil para algunos niños la tarea de encontrar soluciones que no involucren la agresión para resolver conflictos interpersonales.

Dodge (1984) también señala que los niños agresivos frecuentemente presentan deficiencias para generar diversas soluciones a los problemas y tampoco comprenden correctamente las intenciones de otros, pues tienden a pensar que sus compañeros quieren agredirlos y reaccionan de acuerdo a esta expectativa incrementando la probabilidad de que el otro realmente lo agrede.

Este tipo de atribuciones negativas hacia el comportamiento de otros promueve también el conflicto entre padres e hijos así como también entre compañeros, generando más conflicto y en ocasiones el rechazo por parte de sus pares (MacKinnon-Lewis, y cols., 1992; citado en Loeber y Hay, 1997).

Por ello, Dunn (1993; citado en Loeber y Hay, 1997) ha enfatizado la importancia de establecer habilidades cognoscitivas sociales en el hogar para el desarrollo de habilidades de negociación; en la medida en que los conflictos familiares son manejados en forma verbal y resueltos satisfactoriamente, las habilidades cognoscitivas sociales serán reforzadas. Así mismo, se ha identificado que las habilidades de solución de problemas al final de la niñez y durante la adolescencia se presentan con mayor frecuencia en las niñas que en los varones (Vuchinich, 1988).

d) Baja autoestima

Varios autores han asumido que la baja autoestima es el origen de individuos agresivo y que juega un rol etiológico en el surgimiento de este comportamiento (Anderson, 1994; citado en Loeber y Hay, 1997); sin embargo, otras investigaciones han señalado que los individuos agresivos tienen una autoestima "elevada" y que son más propensos a jactarse de sí mismos y a mostrar agresión en respuesta a una amenaza percibida hacia su ego, como retroalimentación negativa (Baumeister, y cols, 1996).

- Factores del medio ambiente

Existen varios factores el medio ambiente que se asocian con una mayor incidencia de agresión, hay evidencia de que el tipo de vecindario tiene un gran impacto sobre la violencia en adultos y sobre la agresión infantil (Attar y cols., 1994).

Por ejemplo, la agresión física en niños y niñas se presenta con mayor frecuencia en las grandes áreas urbanas; así mismo, los eventos de vida estresantes están asociados con un incremento en la agresión infantil y se ha encontrado que los niños de niveles socioeconómicos más bajos experimentan más eventos de vida estresantes (Loeber y Hay, 1997).

Estos son algunos de los factores más importantes que se han asociado con el comportamiento agresivo; cabe señalar que la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo, han utilizado estudios longitudinales con muestras de niños agresivos, realizando mediciones en diferentes tiempos para observar la estabilidad de esta conducta, así como sus manifestaciones en cada etapa de desarrollo, mismas que se señalan en el siguiente apartado.

1.3 Manifestaciones de la agresión desde la infancia hasta la adolescencia tardía

Existen diversas manifestaciones típicas de la agresión dependiendo de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el sujeto. A continuación se describen, haciendo énfasis en la etapa de la adolescencia, pues es la que representa el interés primordial de este trabajo.

- Infancia temprana

Dentro de las primeras manifestaciones de agresión que se presentan en la infancia Weinberg y Tronick (1997; citados en Loeber y Hay, 1997) han identificado patrones típicos de interacción con la madre en los primeros meses de vida, encontrando que los varones expresan tanto las emociones positivas y las negativas con mayor frecuencia y que las niñas pueden regular mejor sus estados emocionales. Los bebés varones son más propensos que las niñas a mostrar enojo.

Más adelante, durante el segundo y tercer año de vida se pueden observar berrinches y agresión hacia adultos y pares (Loeber y Hay, 1997).

- Niñez

Una vez que los niños ingresan a la escuela, los varones muestran una mayor frecuencia de agresión física en comparación con las niñas; aunque varios investigadores han encontrado que las niñas tienden a utilizar más la agresión verbal e indirecta (Cairns y cols., 1989; Chaparro, 2001). Así mismo, en esta etapa de desarrollo la crueldad hacia otros niños y la crueldad hacia los animales pueden emerger en algunos niños como síntomas de un desorden de conducta, los cuales

pueden ser vistos como síntomas avanzados de agresión que tienen implicaciones para el desarrollo de otras formas de agresión (Ascione, 1993; citado en Loeber y Hay, 1997).

- Adolescencia

Finalmente, en la adolescencia ocurren diversos cambios importantes tanto en el nivel como en el patrón de la agresión:

Primero, los actos agresivos incrementan en gravedad al grado de que pueden causar daño o la muerte, debido al incremento en la fuerza física y al uso de armas (Berkowitz, citado en Loeber y Hay, 1993).

Un segundo cambio en la adolescencia es la formación de grupos de compañeros involucrados en formas colectivas de violencia, bandas más organizadas que se caracterizan por utilizar una vestimenta particular, tener una insignia, símbolos o lenguaje común y que se involucran en actos violentos (Howell, 1995).

Tercero, comienza a aparecer e incrementar la frecuencia de conflictos padre-hijo, así como con otros adultos, por ejemplo los maestros; en la medida en que incrementa la fuerza física algunos de ellos podrán presentar agresión física hacia uno de los padres (usualmente la madre) o un maestro (Smetana, 1989).

Cuarto, tiende a incrementar la agresión entre géneros, los conflictos de las adolescentes tienden a ser menos violentos, mientras que las disputas de los varones continúan para mostrar agresión y otras formas de confrontación directa (Cairns y Cairns, 1984). En la adolescencia, las chicas reportan más conflictos con los chicos, la violencia entre los sexos se vuelve más común y diferentes grados de coerción culminan en violaciones (Vicary y cols., 1995; Cairns y Cairns, 1984).

Finalmente, con la llegada de la madurez sexual, se pueden presentar embarazos prematuros convirtiendo en padres a los adolescentes quienes comienzan a maltratar a sus hijos y a su pareja (O'Leary y cols., 1989; citado en Loeber y Hay, 1997)

Como se ha señalado en este capítulo, diversos estudios apoyan una asociación importante entre los problemas de agresión en la infancia y la adolescencia, y la presentación de trastornos de comportamiento en la edad adulta, especialmente relacionados con la conducta antisocial.

1.4 Importancia del estudio del comportamiento agresivo infantil

Dadas estas evidencias, cabe resaltar la importancia de estudiar la conducta agresiva en niños como un precursor de problemas más severos como los ya mencionados, y así proponer alternativas de prevención y tratamiento para estos desórdenes.

Hasta hace algunos años, en nuestro país sólo existían investigaciones de tipo transversal en las que se identificaron variables asociadas con mayor frecuencia a la conducta antisocial de adolescentes tales como la baja supervisión de los padres, la carencia de habilidades de control, la desorganización familiar y la falta de comunicación, además de otras variables contextuales como la pobreza, el bajo nivel académico y los problemas de pareja (García, 1993; Ortiz y Caudillo 1985; De la Garza, Mendiola y Rábago, 1980; Castro, 1976). Sin embargo, este tipo de estudios realizaban mediciones de la relación entre las variables en un sólo periodo de tiempo, no permitiendo comprender el proceso de desarrollo o evolución de la conducta antisocial (Ayala y cols., 2000).

Dada esta problemática Ayala y cols. (1997) diseñaron un estudio longitudinal cuyo objetivo primordial fue estudiar el proceso de desarrollo de la conducta agresiva en niños mexicanos e identificar variables de tipo psicosocial asociadas a este proceso y a la evolución de conducta antisocial de mayor severidad en la adolescencia.

Este proyecto además de evaluar las variables asociadas con el desarrollo de la conducta agresiva a través de los diferentes agentes (padres de familia, profesores y compañeros), así como en varios escenarios (casa y escuela); intenta probar la efectividad de diversas intervenciones en la modificación del curso de desarrollo de la conducta agresiva influyendo en los agentes y escenarios señalados, a través de programas de: entrenamiento a padres, adquisición de habilidades sociales, solución de conflictos, comunicación y negociación para la díada padre-hijo, control conductual para el recreo y control conductual para el salón de clases (Chaparro, 2001).

En el marco de esta investigación se vio la necesidad de establecer un programa de entrenamiento en habilidades de negociación para padres e hijos adolescentes, ya que, como se mencionó anteriormente, diversos autores han encontrado que uno de los factores que se relaciona con el comportamiento agresivo es el déficit en habilidades de solución de problemas, lo cual promueve mayor conflicto entre padres e hijos (Dunn, 1993; citado en Loeber y Hay, 1997; Dodge, 1984).

En el siguiente capítulo se presenta una revisión del proceso de negociación, así como de las principales estrategias involucradas en este.

II. EL PROCESO DE NEGOCIACIÓN

El proceso de negociación es importante dentro de la interacción, los individuos constantemente negocian en sus interacciones con otros; por lo que negociar sería una habilidad indispensable dentro del desarrollo y ajuste social humano. En la medida en que aparecen conflictos en las interacciones de los individuos, es más necesaria la negociación como una alternativa para la solución de éstos. En particular, en la interacción de los padres con adolescentes agresivos se presenta un incremento de conflictos debido al desarrollo de la autonomía del adolescente y a la carencia de habilidades de solución de problemas de niños que presentan comportamiento agresivo

La mayoría de nosotros negociamos con otros en una variedad de situaciones sociales, por ejemplo, negociamos con nuestra pareja para decidir sobre dónde tomar unas vacaciones y quién hará los quehaceres, con nuestros compañeros de trabajo para designar responsabilidades, etc. La habilidad para alcanzar acuerdo mutuo en una negociación es vital para el funcionamiento interpersonal y para el bienestar de la comunidad (Neale & Bazerman, 1991).

De acuerdo con Santoyo (2001) una gran cantidad de interacciones sociales implican negociación y requieren que ésta ocurra en diferentes grupos humanos desde los grandes sistemas financieros, las instituciones gubernamentales hasta la familia.

La negociación ha sido un tema abordado principalmente por economistas, especialistas en la ciencia política y sociólogos. En los últimos 15 a 20 años, el interés en estudios de laboratorio sobre la conducta económica ha dado lugar a una gran cantidad de trabajos experimentales (Santoyo, 2001)

2.1 ¿Qué es la negociación?

De acuerdo con Tracy (1995) la *negociación* es un proceso motivado de intercambio de información entre o dentro de sistemas de vida (organismos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades) con el objetivo de lograr acuerdo sobre ciertos aspectos o actos recíprocos. Estos actos involucran el manejo de conflictos, intercambio de opiniones, o colaboración para llevar a cabo los procesos dirigidos al medio ambiente mutuo, es decir, la negociación como una toma de decisiones conjunta, debería ser colaborativa para maximizar los beneficios conjuntos.

De acuerdo con la definición de Tracy (1995), cuando la negociación es exitosa, se modifica el sistema existente de interacción entre las partes o se establece temporalmente un nuevo sistema, al que se le denomina *acuerdo*. Las partes que logran el acuerdo, se convierten entonces en componentes de un nuevo sistema hasta que dura el acuerdo (Miller & Miller, 1990).

En cambio para Schelling (1960; citado en Santoyo, 2001), la negociación implica una situación de conflicto de motivos mixtos, en donde dos o más partes se enfrentan con el dilema entre los motivos para cooperar o competir entre sí. En la negociación entre dos personas, por ejemplo, los negociadores deben hacer concesiones para alcanzar un acuerdo de compromiso, pero al mismo tiempo deben competir para lograr un buen resultado.

Para Vázquez (2001) el conjunto de interacciones sociales entre diferentes partes que presentan un conflicto de intereses, en donde la manera de tomar decisiones de los integrantes es de gran importancia, es a lo que llamamos proceso de negociación.

Estas son algunas definiciones del proceso de negociación, sin embargo, en este estudio se trabajó con la definición dada por Carnevale y Pruitt (1992), quienes clasifican a la negociación como uno de los cuatro procedimientos para manejar preferencias opuestas; por lo que a continuación se revisan estos procedimientos.

2.2 Procedimientos para manejar preferencias opuestas

De acuerdo con Carnevale y Pruitt (1992), las preferencias opuestas se encuentran en todos los campos sociales, desde las relaciones entre los niños en el campo de juego hasta las relaciones internacionales; por lo que una teoría de la negociación y la mediación es esencial para comprender tópicos tan diversos como la toma de decisiones en la pareja, las relaciones industriales, la coordinación entre las oficinas, etc.

Estos autores señalan que existen cuatro procedimientos principales para trabajar con las preferencias opuestas: la negociación, la mediación, la lucha y el arbitraje

La *negociación* involucra la discusión entre las partes con el objetivo de lograr un acuerdo. No existe un límite para el número de partes o "disputantes" que pueden tomar parte en una negociación, pero las negociaciones de dos partes son las que se estudian con más frecuencia.

La *mediación* es una variación de la negociación en la cual uno o más espectadores (terceras partes) ayudan a las partes en su discusión

La *lucha* puede tomar la forma de combate físico (batallas militares), guerra de palabras o contienda política. La lucha algunas veces culmina en un acuerdo de

alguna especie, en el cual las partes se acomodan a cada una sin discutir cada uno de los aspectos.

El cuarto procedimiento es el *arbitraje* (la adjudicación o la decisión tomada por el jefe), en la cual una tercera parte toma una decisión obligada sobre la controversia.

Así mismo, Carnevale y Pruitt (1992) argumentan que la negociación presenta más ventajas sobre los otros procedimientos como un medio para resolver preferencias opuestas. A diferencia de la lucha es menos costosa pues no requiere tantos recursos, hace más fácil encontrar y adoptar una solución más aceptable para ambas partes, no pelagra la relación entre las partes. Además, en la negociación las palabras son flexibles y gentiles y permiten la proyección en el futuro, mientras que la lucha es seguida por la negociación tácita y frecuentemente es un procedimiento torpe.

No obstante, los autores encuentran que la lucha es un procedimiento más utilizado, pues es más sencillo que la negociación, la negociación tiende a ser más difícil dado que las partes no pueden comprender lo que el otro quiere o no se ponen en el lugar del otro. Una parte puede ser muy prudente para conceder o muy molesta para hacer cualquier cosa que favorezca el bienestar del otro.

Por otro lado, mencionan que la negociación tiene algunas ventajas sobre el arbitraje, pues en el caso de la negociación, son las mismas partes involucradas en el conflicto quienes encuentran las soluciones que les convienen. Por el contrario, en el arbitraje una tercera persona es quien decide la solución y frecuentemente falla para encontrar la solución más aceptable.

Respecto a la mediación, los autores conciben este procedimiento como una herramienta de apoyo para la negociación, ya que parte del trabajo del mediador es hacer más viable la negociación y así reducir la probabilidad de que las partes regresen a la pelea o al arbitraje (Ury y cols., 1988; citado en Carnevale y Pruitt, 1992). Los mediadores favorecen la negociación reduciendo defectos como: interpretar afirmaciones hechas por las partes que no comprenden al otro, esforzar la confianza o sugerir acuerdos que no requieren confianza, etc.

Carnevale y Pruitt (1992) también señalan que la negociación puede tener los siguientes cuatro resultados:

1. no acuerdo
2. victoria para una parte
3. un simple compromiso, el cual se define como un punto medio entre los intereses de las dos partes.
4. un acuerdo ganador-ganador, en el cual las partes logran un gran beneficio mutuo.

Se cree que los acuerdos ganador-ganador son de mayor duración y más benéficos para las relaciones entre las partes que los simples compromisos. Los acuerdos más rápidos y/o más confiables se han mostrado en escenarios donde una opción claramente proporcionó un resultado equitativo para dos partes, o fue equidistante desde su comienzo hasta que ellos lograron concesiones iguales

Carnevale y Pruitt (1992) señalan que cuando los negociadores están motivados por el autointerés, es menos probable llegar a un acuerdo; así mismo, la probabilidad de acuerdo puede aumentar si las partes están motivadas por un interés en los resultados de ambas partes.

En la revisión exhaustiva realizada por Carnevale y Pruitt (1992) sobre negociación y mediación, describen dos tradiciones que subyacen a la mayor parte de la investigación empírica sobre negociación: la tradición de motivación y estrategia y la tradición cognoscitiva.

La tradición de motivación y estrategia, predice los resultados de la negociación de acuerdo a las estrategias seleccionadas por los negociadores y predice la elección de la estrategia con base en la motivación del negociador. A continuación se describen las estrategias de negociación más estudiadas

2.3 Estrategias de negociación

Conceder o ceder, involucra reducir las demandas o aspiraciones propias para acomodarse a las de la otra parte.

Contender, involucra tratar de persuadir a la otra parte a ceder. Las tácticas específicas que establecen esta estrategia incluyen amenazas y comprometerse a no ceder.

Solución de problemas, involucra tratar de encontrar opciones que satisfagan a ambas partes. La solución de problemas incluye tácticas como escuchar activamente, proporcionar información sobre las propias prioridades y lluvia de ideas para encontrar soluciones. La solución de problemas es la mejor ruta, pero no la única –para el desarrollo de soluciones ganador-ganador.

Estas estrategias son complementarias ya que las tres son necesarias para lograr el acuerdo, por lo que generalmente los individuos las utilizan en forma alternativa para moverse hacia el acuerdo (Kelley, 1966; Lax y Sebenius, 1986).

Sin embargo, de acuerdo con varias investigaciones (Kuhlman y cols., 1986; Messick y McClintock, 1968; Deuthsck, 1958; citados en Carnevale y Pruitt, 1992) la orientación motivacional del negociador tiene un gran impacto sobre la elección de la estrategia.

2.4 Orientaciones motivacionales y el modelo de interés dual

Se pueden distinguir cuatro orientaciones motivacionales:

1. Orientación individualista, la cual se caracteriza por un interés exclusivo en los resultados propios.
2. Orientación altruista, interés exclusivo en los resultados de la otra parte.
3. Orientación cooperativa, interés en los resultados de ambas partes.
4. Orientación competitiva, un deseo de hacerlo mejor que la otra parte.

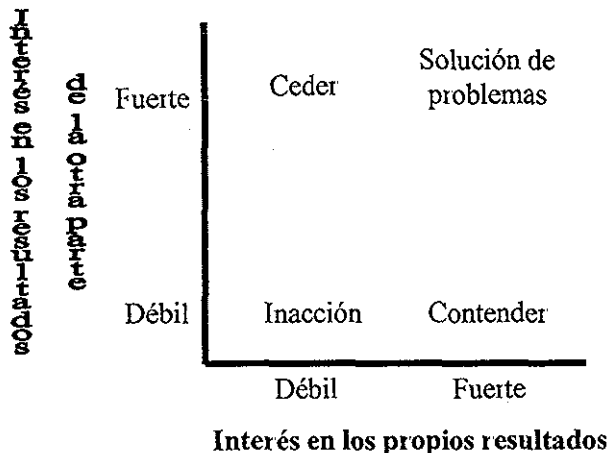
Según Carnevale y Pruitt (1992) la orientación individualista ha tendido a dominar la investigación y el pensamiento sobre negociación. Todos los modelos matemáticos de negociación asumen una orientación individualista, y en muchos de los experimentos se les ha indicado a los sujetos que se interesen sólo en sus propios resultados. Esto ha dirigido al desarrollo de una teoría de un solo lado, ya que muchos negociadores en realidad tienen una orientación cooperativa o competitiva. Una orientación altruista es menos común.

El modelo de interés dual

Tres de las orientaciones anteriores (individualista, cooperativa y competitiva) ocupan regiones en un diagrama de dos dimensiones, el modelo de "interés dual" (figura 1), el cual hace predicciones sobre la estrategia de negociación elegida.

Este permite ver el interés en los propios resultados e interés en los resultados de la otra parte como dimensiones que van de débil a fuerte. Se considera que estas dimensiones son independientes, más que como términos opuestos de la misma dimensión como se pensó anteriormente (Thomas, 1976).

Figura 1. El modelo de interés dual.



Se asume que un alto interés personal, complementado con un bajo interés por el otro (la orientación individualista), produce el empleo de la estrategia de contender. Un alto interés por el otro y el bajo interés personal produce el hacer concesiones. Alto interés personal y alto interés por otros se asume que produce solución de problemas. El bajo interés personal y el bajo interés por otros produce inacción, es decir, la ausencia de una estrategia (Carnevale y Pruitt, 1992).

Se han propuesto muchos modelos para el estudio de la negociación. Estos modelos provienen de diversas áreas o campos de conocimiento. Por ejemplo, el enfoque económico intenta probar principios que representan las soluciones teóricas del conflicto de motivos-mixtos, lo que están basados en modelos axiomáticos, en donde el problema radica en determinar las condiciones bajo las cuales un modelo prescriptivo es válido (Santoyo y Vázquez, 2001).

En el enfoque psicológico, también denominado enfoque conductual de decisiones en la negociación (Neale y Bazerman, 1991), no se pretende descubrir únicamente cuál es la "solución óptima" para un conflicto, sino describir las condiciones que llevan a la "solución" del mismo, es decir, cuáles son las condiciones y factores que participan y contribuyen en la solución de problemas de negociación y qué motivos operan para que los sujetos, por buscar maximizar sus ganancias personales, se involucren en interacciones o negociaciones que les producen resultados poco satisfactorios, tanto individual como socialmente (Santoyo y Vázquez, 2001).

Desde la perspectiva conductual se asume que los organismos estamos regulados por las consecuencias que reciben nuestras acciones. Sin embargo, a diferencia de los enfoques económicos, reconocemos la existencia de variables ambientales y derivadas de la experiencia, que pueden hacer que los agentes sociales no sean tan estables en sus preferencias y que produzcan un sesgo en direcciones opuestas a las de la racionalidad (Santoyo y Vázquez, 2001)...

No obstante, ambos enfoques han identificado una serie de factores que tienen un impacto importante en el resultado de la negociación, por lo que enseguida se mencionan algunos de ellos.

2.5 Factores que intervienen en el resultado de la negociación

Existen diversos factores que intervienen en la negociación como son la forma en que cómo los sujetos perciben la situación, los motivos que los negociadores manifiestan en la condición de negociación, el contexto en que esta negociación se da, la experiencia de los negociadores, la simetría entre recursos o experiencias con que llegan los negociadores a la situación, la información con la que cuentan, etc. (Santoyo y Vázquez, 2001).

Los modelos coinciden en que una negociación que no satisfaga completamente a una de las partes será difícil que se lleve a cabo. Por ello, más que un proceso

competitivo la negociación debe ser un proceso de colaboración que proporcione los medios para llegar a un acuerdo, para lo cual se deben enfocar en los intereses más que en las posiciones individuales (Fisher y Ury, 1991; citado en Tracy, 1995).

Muchas negociaciones frecuentemente llegan a resultados subóptimos aún cuando existe potencial para llegar a un acuerdo que proporcione mayor beneficio (Neale & Bazerman, 1991). Frecuentemente las percepciones erróneas de los intereses de la otra parte son la causa principal de estos resultados, por lo que el identificar los errores de juicio específicos que se correlacionan con estos resultados subóptimos para corregir las percepciones de los intereses de la otra parte puede llevar a una mejor ejecución de la negociación (Thompson & Hastie, 1990a).

La investigación indica que antes de entrar en una negociación, los individuos evalúan inadecuadamente las posiciones de la otra parte así como también las suyas (Bazerman, Mannix, Sondak & Thompson, 1989; citado en Arunachalam & Dilla, 1995). Por lo que se ha sugerido establecer una fase de definición del problema que pueda mitigar esta problemática proporcionando tiempo a los negociadores para llevar a cabo evaluaciones de sus propias motivaciones y de las de la otra parte en un escenario individual. Esto proporcionaría a los negociadores una oportunidad para pensar en el problema independientemente y desde diversas perspectivas, y clarificar sus propias aspiraciones, las cuales frecuentemente no están muy claras ni para ellos mismos (Bazerman, y cols., 1985).

Un tipo de percepciones erróneas es la incompatibilidad de percepciones, ésta es la creencia de que los intereses de la otra parte son completamente opuestos a los intereses propios. Una persona que tiene una percepción incompatible cree que siempre que ella gane, la otra persona pierde en forma directa (Thompson, 1995).

La fase de definición del problema capacita a los negociadores a definir sus posturas en un contexto individual, sin la influencia de otros. Esto induce a una búsqueda de soluciones proactiva, reduciendo la tendencia a seguir líneas de pensamiento dominantes (Arunachalam & Dilla, 1995).

2.6 Investigación sobre solución de problemas

La tercera estrategia disponible para los negociadores es la solución de problemas, la cual involucra esfuerzos para identificar y adoptar soluciones ganar-ganar, esto es, una solución que satisfaga los intereses de ambas partes. La solución de problemas no es absolutamente necesaria para lograr soluciones ganar-ganar. Kelley & Schenitzki (1972) han mostrado que tales soluciones pueden surgir cuando los negociadores se comprometen en "concesiones sistemáticas", empezando con un nivel alto de aspiraciones que van disminuyendo lentamente y proponiendo todas las opciones que ellos puedan pensar en cada

nivel sucesivo de aspiración. Pero la solución de problemas incrementa la probabilidad de soluciones ganador-ganador.

De acuerdo con el modelo de interés dual, la solución de problemas está motivada por una combinación de interés sobre los resultados de la otra parte y el interés sobre los resultados de uno mismo. El interés sobre los resultados de la otra parte puede ser genuino –uno quiere que la otra parte, uno se siente responsable de la otra parte, o uno está de buen humor (Camevale & Isen, 1986; Pruitt et al., 1983); o el interés puede ser estratégico- uno depende del otro y así busca los beneficios de la buena fortuna del otro (Schultz & Pruitt, 1978).

El modelo de interés dual predice que las estrategias de negociación pueden ser diferentes dependiendo de la orientación que se tenga. Así, cuando el interés sobre los resultados del otro es bajo, el interés sobre los resultados de uno mismo podrían motivar la contienda. Esto podría disminuir la probabilidad de lograr una solución ganar-ganar. Pero cuando el interés sobre los resultados del otro es alto, el interés sobre los resultados propios podrían motivar solución de problemas (Camevale y Pruitt, 1992).

La solución de problemas también puede surgir de una orientación estrictamente individualista si se convierte claro que contender será inefectivo. Los negociadores frecuentemente se dan cuenta de que no tienen el poder para forzar a la otra parte a conceder. Por lo tanto, si no están dispuestos a darse por vencidos deberán involucrarse en la solución de problemas para llegar a un acuerdo. En pocas palabras, ellos ven que sólo pueden conseguir lo que quieren si la otra parte también consigue lo que quiere. Así mismo, la solución de problemas se desarrolla con mayor probabilidad y persiste si los negociadores perciben que hay un potencial integrativo en su situación (Camevale y Pruitt, 1992).

Es importante señalar que ciertas formas de solución de problemas no involucran el cambio de favores, otros autores (Follett, 1975; Fisher y Ury, 1981; citados en Camevale y Pruitt, 1992) recomiendan muchos otros tipos de tácticas de solución de problemas: lluvia de ideas, evitar ataques personales, poner un problema antes de establecer una respuesta ponerse en los zapatos del otro y escuchar activamente. Escuchar activamente involucra checar nuestra comprensión acerca de la posición del otro. Johnson (1967, 1971^{a,b}; citado en Camevale y Pruitt, 1992) ha mostrado que esta táctica promueve la comprensión de la posición del otro, mejora la actitud del otro hacia uno mismo, e incrementa la buena voluntad para conceder.

El procedimiento de solución de problemas ha sido estudiado empíricamente desde hace ya mucho tiempo desde diferentes campos de conocimiento. Sin embargo, sólo recientemente los profesionales de la salud mental se han centrado en esta área, como un medio para comprender mejor los trastornos conductuales y los problemas emocionales, además de incorporar el entrenamiento en habilidades de solución de problemas para su tratamiento (Nezu y Nezu, 1995).

III. LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO UNA COMPETENCIA SOCIAL

Gran parte de la investigación inicial sobre solución de problemas en humanos fue producida por campos como la psicología cognoscitiva, experimental, la educación y la industria.

En el caso de la psicología experimental, los investigadores se han preocupado por el desarrollo de modelos descriptivos de solución de problemas (es decir, comprender qué hace normalmente la gente para solucionar problemas) y han llevado a cabo estudios que incluyen generalmente, problemas intelectuales impersonales, como rompecabezas y tareas de formación de conceptos (Davis, 1966).

Dentro del campo de la educación, los psicólogos se han interesado por el concepto de la creatividad, creyendo que la solución de problemas requiere alguna forma de actuación creativa (Guilford, 1967). En la industria, la investigación sobre la solución de problemas tomó el aspecto de desarrollar programas de entrenamiento preparados para aumentar el pensamiento productivo de los sujetos (Osborn, 1963; Parnes, 1962; citados en Nezu y Nezu, 1995).

Este tipo de investigaciones se centraron en el desarrollo de modelos prescriptivos o normativos de solución de problemas, en donde el aspecto de interés se centraba en cómo los individuos pueden maximizar su eficacia en la solución de problemas (Nezu y Nezu, 1995).

El entrenar a los individuos en habilidades de solución de problemas, como intervención clínica, tiene sus raíces en el movimiento que durante las décadas de los años cincuenta y sesenta defendía la adopción de un enfoque de competencia social en psicopatología. En otras palabras, la conducta desadaptativa puede constituir el resultado de deficiencias en las habilidades y capacidades que contribuyen a la competencia social, incluyendo las habilidades de solución de problemas (D'Zurilla, 1986; D'Zurilla y Nezu, 1982; citados en Nezu y Nezu, 1995).

De acuerdo con este razonamiento, D'Zurilla y Goldfried (1971) desarrollaron un modelo prescriptivo de "Solución de problemas y modificación de conducta" para entrenar a los individuos en habilidades de solución de problemas, como un medio para facilitar su competencia social general. Este enfoque integra muchos de los hallazgos de las investigaciones provenientes de otros campos de estudio y describe el entrenamiento dentro de un marco conductual.

A partir de este trabajo de D'Zurilla y Goldfried (1971), el entrenamiento en solución de problemas se ha aplicado como una intervención, a una amplia variedad de trastornos clínicos como la depresión, el estrés, la ansiedad, la

agorafobia, la obesidad, los problemas matrimoniales, el alcoholismo, el daño cerebral, el retraso mental, el tabaquismo y el fracaso académico. El entrenamiento en solución de problemas se ha aplicado también a poblaciones psiquiátricas internas y a una variedad de trastornos infantiles y adolescentes (Nezu y Nezu, 1995).

3.1 Definición de problema, solución y solución de problemas.

Problema

De acuerdo con el enfoque de D'Zurilla y Goldfried (1971), el término problema se refiere a una situación específica o conjunto de situaciones relacionadas, a las cuales una persona debe responder para funcionar efectivamente en su medio ambiente. En este sentido, una situación es considerada problemática si no está disponible una respuesta alternativa efectiva para que el individuo afronte la situación (Davis, 1966; Skinner, 1953; citados en D'Zurilla y Goldfried, 1971). Incluyendo en esta definición, todas aquellas situaciones que, debido a sus aspectos novedosos, complejidades, ambigüedades o demandas de estímulo conflictivas, presentan circunstancias que involucran el fracaso de una acción efectiva "automática", requiriendo de este modo, una conducta de solución de problemas.

Según esta definición, un problema no es una característica ni del ambiente, ni de la persona, por sí solos. Por el contrario, un problema es un tipo particular de relación persona-ambiente que refleja un desequilibrio o una discrepancia percibidos entre las demandas y la disponibilidad de una respuesta adaptativa. Es probable que este desequilibrio cambie con el tiempo, dependiendo de los cambios en el ambiente, en la persona o en los dos (Nezu y Nezu, 1995; D'Zurilla y Goldfried, 1971).

Solución

En este modelo, una *solución* se define como cualquier respuesta de afrontamiento destinada a cambiar la naturaleza de la situación problemática, las propias reacciones emocionales negativas o ambas (Nezu, 1987; D'Zurilla, 1986; citados en Nezu y Nezu, 1995).

Soluciones eficaces son aquellas respuestas de afrontamiento que no sólo logran estos objetivos, sino que al mismo tiempo maximizan otras consecuencias positivas (es decir, los beneficios) y minimizan otras consecuencias negativas (es decir, los costos) (D'Zurilla y Nezu, 1987). Estos costos y beneficios asociados incluyen las implicaciones a corto y largo plazo de la solución, así como las consecuencias personales para el individuo y el impacto que la solución tiene sobre otras personas significativas. La adecuación o eficacia de cualquier solución potencial varía de persona a persona y de lugar a lugar, ya que la eficacia

percibida de una determinada respuesta de solución de problemas depende también de los propios valores y objetivos de las otras personas significativas (Nezu y Nezu, 1995).

Solución de problemas

Así, la solución de problemas se define como un proceso conductual, ya sea visible o cognoscitivo en naturaleza, el cual a) hace disponible una variedad de alternativas de respuestas potencialmente efectivas para manejar la situación problemática y b) incrementa la probabilidad de seleccionar la respuesta más efectiva de entre varias alternativas. De acuerdo con esta definición, la solución de problemas es vista como un conjunto de actividades las cuales incluyen tanto la generación de alternativas de respuesta como la toma de decisiones o la conducta de elección (D'Zurilla y Goldfried, 1971).

El entrenamiento en solución de problemas, por consiguiente, es visto como una de las técnicas de modificación de conducta para facilitar la conducta efectiva, estimulando la conducta que es propensa a producir consecuencias positivas, es decir, reforzamiento positivo, y evitando consecuencias negativas, es decir, reforzamiento negativo (D'Zurilla y Goldfried, 1971).

De acuerdo con la definición anterior, la solución de problemas también sería descrita como un proceso de aprendizaje. El lugar legítimo de la solución de problemas en la teoría del aprendizaje ha sido defendido por Gagné (1966^a; citado en D'Zurilla y Goldfried, 1971) como sigue:

La solución de un problema es un evento que necesita ser clasificado, por lo que a la conducta del individuo respecta, como un acto de aprendizaje... los eventos observados en la solución de problemas comprenden un cambio en la ejecución humana, y este nos lleva a inferir un cambio en la capacidad humana (p. 130).

D'Zurilla y Goldfried (1971) concuerdan con los autores que distinguen la solución de problemas del simple condicionamiento y el aprendizaje de memoria y lo ven como un fenómeno de transferencia de entrenamiento que involucra la operación de estrategias cognoscitivas o "conjuntos de aprendizaje") las cuales posibilitan a un individuo a "crear" o "descubrir" simbólicamente soluciones a una variedad de problemas (Harlow, 1949; Duncan, 1959; Gagné, 1959, 1964, 1966b; citados en D'Zurilla y Goldfried, 1971).

3.2 Solución de problemas y competencia social

De acuerdo con el enfoque de D'Zurilla y Goldfried (1971), el ajuste psicológico se relaciona con la destreza en la solución de problemas de carácter tanto interpersonal como intrapersonal.

Determinadas habilidades conductuales y cognoscitivas intervienen tanto en las reacciones emocionales como en el ajuste psicológico general. Entre estas habilidades se encuentra el enfoque general y la sensibilidad del individuo hacia los problemas, la habilidad de considerar soluciones potenciales y anticipar las consecuencias de las distintas acciones y cómo reaccionar cuando se enfrenta a una situación problemática (Nezu y Nezu, 1995).

Este modelo postula que las habilidades de solución de problemas constituyen determinantes significativos de la *competencia social*, definida como la capacidad de enfrentarse de forma eficaz con el amplio rango de problemas de la vida diaria, y que la competencia social es un componente clave del ajuste psicológico general (D'Zurilla y Goldfried, 1971).

3.3 Componentes del modelo de solución de problemas

De este modo, la capacidad general de solución de problemas comprende una serie de habilidades específicas, según D'Zurilla y Nezu (1982), la solución de problemas "eficaz" requiere cinco procesos componentes interactuantes, cada uno de los cuales aporta una determinada contribución a la solución eficaz del problema. Esos procesos incluyen:

- 1) orientación hacia el problema
- 2) definición y formulación del problema
- 3) generación de alternativas
- 4) toma de decisiones, y
- 5) puesta en práctica de la solución y verificación.

El componente de la *orientación hacia el problema* es diferente a los otros cuatro componentes restantes en el sentido de que es un proceso motivacional. Mientras que los otros componentes consisten en capacidades y habilidades específicas que permiten a una persona resolver un determinado problema de forma eficaz; la orientación hacia el problema puede describirse como un conjunto de respuestas de orientación, que representan las reacciones cognitivo-afectivo-conductuales inmediatas de una persona cuando se enfrentan por primera vez con una situación problemática (Nezu y Nezu, 1995).

Estas respuestas de orientación incluyen una clase particular de aspectos de la atención y un conjunto de creencias, suposiciones, valoraciones y expectativas generales sobre los problemas de la vida y sobre la propia capacidad general de solución de problemas. Este conjunto cognitivo se basa principalmente en la historia de desarrollo y de reforzamiento, de la persona, que está relacionada con la solución de problemas de la vida real (Nezu y Nezu, 1995).

Los restantes cuatro componentes del proceso de solución de problemas constituyen un conjunto de habilidades específicos o tareas dirigidas hacia un

objetivo, que permiten a una persona solucionar con éxito un determinado problema. Cada tarea ofrece una contribución particular para el descubrimiento de una solución adaptativa o respuesta de afrontamiento, en una determinada situación de solución de problemas (Nezu y Nezu, 1995; D'Zurilla y Goldfried, 1971).

El objetivo de la definición y formulación del problema consiste en clarificar y comprender la naturaleza específica del problema. Esto puede incluir una revaloración de la situación en términos de su significación para el bienestar y el cambio. La valoración inicial del problema implica la respuesta inmediata de la persona ante un problema no definido, basándose principalmente en las experiencias con problemas similares. Después de definir y formular la naturaleza del problema de forma más clara y concreta, la persona puede entonces valorar el problema de modo más preciso (Nezu y Nezu, 1995; D'Zurilla y Goldfried, 1971).

El objetivo del tercer componente, la generación de alternativas, es hacer que estén disponibles tantas soluciones como sea posible, con el fin de llevar al máximo la posibilidad de que la solución "mejor" (la preferida) se encuentre entre ellas (Nezu y Nezu, 1995; D'Zurilla y Goldfried, 1971).

El propósito de la toma de decisiones es evaluar (juzgar y comparar) las opciones disponibles con respecto a la solución y seleccionar la(s) mejor(es), para ser llevada a cabo en la situación problema real (Nezu y Nezu, 1995; D'Zurilla y Goldfried, 1971).

Finalmente, el propósito de la puesta en práctica de la solución y verificación consiste en vigilar el resultado de la solución y evaluar la eficacia de la misma para controlar la situación problemática (Nezu y Nezu, 1995; D'Zurilla y Goldfried, 1971).

La puesta en práctica de la solución, o ejecución de afrontamiento, se incluye junto a la verificación, en la ejecución de la solución de problemas, debido a que es el prerequisite necesario para la verificación. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, la puesta en práctica de la solución está separada del proceso de solución de problemas cuando se evalúan las capacidades o habilidades de solución de problemas (Nezu y Nezu, 1995; D'Zurilla y Goldfried, 1971).

Estos cinco procesos no se basan en una clasificación natural de las estrategias cognitivo conductuales empleadas por los individuos en el mundo real. Por el contrario, representan un modelo establecido de la solución de problemas eficaz o satisfactoria, basado en la investigación disponible. Además, la secuencia en la que se presentan estos componentes refleja un formato lógico y útil para el entrenamiento de individuos en la solución y afrontamiento eficaces de problemas. Tampoco implica que la solución de problemas de la vida real debiera seguir esa forma ordenada, unidireccional. Por el contrario, es probable que la solución eficaz de problemas implique un movimiento continuo entre los cinco componentes

antes de la solución real de un problema (Nezu y Nezu, 1995; D'Zurilla y Goldfried, 1971).

Como se ha señalado este modelo conceptualiza las habilidades de solución de problemas sociales como un conjunto de habilidades sociales aprendidas a través de la experiencia directa y vicaria con otras personas, especialmente con individuos adultos significativos (p.ej. los padres o educadores de los niños) para la propia vida; más que como rasgos de la personalidad o como facetas de la inteligencia general (Spivak y Shure, 1974; citado en Nezu y Nezu, 1995).

Así, el grado en que el niño que va desarrollándose y aprende estas habilidades, reflejará el grado en que las personas adultas de la casa modelan distintas habilidades de solución de problemas. La forma en la que los modelos adultos significativos afrontan los problemas reales, probablemente juega un papel clave en la adquisición por parte de un niño de las capacidades para la solución de problemas.

IV. IMPORTANCIA DEL ENTRENAMIENTO EN SOLUCIÓN DE PROBLEMAS CON ADOLESCENTES

Particularmente, en el caso de los adolescentes, la solución de problemas sociales representa una estrategia indispensable, que le puede permitir al adolescente afrontar las diversas situaciones que se le presentan en esta etapa de desarrollo, como son los conflictos interpersonales con adultos y compañeros de su edad, el rechazo y la falta de aceptación de sus pares, conflictos con los padres por el establecimiento de su independencia, depresión, uso de drogas, fracaso escolar, etc.

Durante la adolescencia, los niveles bajos de comunicación entre padres e hijos y la falta de supervisión por parte de los padres hacia la conducta de sus hijos, se asocian con el desarrollo de comportamientos agresivos y tienden a incrementar el riesgo de presentar conducta violenta en la adolescencia media (Cavell, 2000; Cerezo, 1999; citados en Ayala, 2000)

Mussen y cols. (1987) mencionan que en esta etapa la interacción de los padres con hijos adolescentes se ve afectada por una serie de problemas como resultado del desarrollo del adolescente y la búsqueda por su independencia. El fracaso del adolescente en lo que respecta a la solución del conflicto entre una dependencia continua y las demandas nuevas de independencia dará origen a problemas en la mayoría de las áreas en las que se encuentra inmerso.

El establecimiento de la independencia respecto de los padres no es cosa sencilla, ya que las motivaciones y las recompensas para la independencia y para la continua dependencia de la propia familia probablemente habrán de ser fuertes, lo cual dará origen a conflictos (Papalia & Wendkos, 1988).

Muchas de las situaciones de conflicto que se originan en esta etapa son situaciones interpersonales en las cuales el joven y una figura de autoridad tienen deseos opuestos; por ejemplo, el joven quiere gastar su dinero en una bicicleta, pero su madre quiere que lo gaste en ropa (Kifer, Lewis, Green & Phillips, 1974).

Varios jóvenes responden de manera inapropiada a las situaciones de conflicto, como peleando, huyendo, haciendo berrinches o presentando conducta autodestructiva. En muchas de estas situaciones, la negociación es una posible respuesta que probablemente producirá consecuencias más aceptables para ambas partes. Desafortunadamente, como se ha revisado, la negociación es una respuesta más difícil de lograr (Kifer, y cols., 1974).

Además de la dificultad que representa el llevar a cabo conductas de solución de problemas como una estrategia para afrontar situaciones de conflicto, Brezina (2000) señala algunas características de los adolescentes que interfieren con su capacidad para solucionar problemas. Por ejemplo, menciona que los adolescentes perciben una mayor frecuencia de eventos negativos en sus experiencias diarias, y son más susceptibles a los impactos psicológicos de estos eventos, por lo que muestran mayores niveles de estrés emocional (enojo, daño y aburrimiento) que los niños o adultos, lo que les impide afrontar de manera adecuada los conflictos o eventos negativos que se les presentan.

Por otra parte, Novacek, Raskin, y Hogan (1991; citado en Brezina, 2000), realizaron un estudio con miles de adolescentes que consumían drogas y alcohol; en el cual los sujetos de la muestra reportaron que ellos usaron las drogas y el alcohol por razones como las siguientes: para escapar de sus problemas, aliviar el nerviosismo, relajarse, porque estaban deprimidos, para ser más populares con sus amigos, para arreglárselas en el mundo, y para que la gente los quisiera. Estos hallazgos son importantes pues subrayan la necesidad de dotar a los adolescentes de habilidades de solución de problemas con las cuales puedan afrontar situaciones como las que los llevan a consumir sustancias.

La ingestión de cantidades moderadas de alcohol y otras drogas puede funcionar para calmar la angustia psicológica y/o mitigar las consecuencias mortales del estrés sobre el bienestar psicológico (Lipton, 1994; Weiss y cols. 1992). Sin embargo, otra alternativa para afrontar estas situaciones negativas sería la solución de problemas

Más aún, se ha encontrado que los bajos niveles de competencia en el área de solución de problemas, están asociados con elevados niveles de delincuencia (Compas, Malcarne, y Fondacaro, 1988).

Ante la problemática descrita anteriormente, Erwin (1994) señala que los chicos requieren una variedad de habilidades de conducta para funcionar exitosamente en las relaciones con sus compañeros, como son las habilidades de negociación para resolver conflictos interpersonales. Esto involucra habilidades sociales para la solución de problemas, reconocer problemas, generar estrategias alternativas para resolver los problemas y prever las consecuencias de las acciones

Por otra parte, Frye y Goodman (2000), encontraron que la solución de problemas sociales juega un papel importante para moderar problemas de estrés y depresión en un grupo de chicas adolescentes. Por su parte, Hartz (1995) realizó comparaciones entre los patrones de solución de conflictos en diferentes grupos de padres con sus hijos, encontrando que las diadas en las que los padres carecían de habilidades para solucionar conflictos y utilizaban más la agresión física, los hijos demostraban mayor agresión física, se involucraban con mayor frecuencia en actos delictivos y presentaban más problemas interpersonales que las diadas en las que los padres poseían habilidades de solución de problemas.

Dada la importancia que tienen las habilidades de solución de problemas en el desarrollo del comportamiento agresivo y antisocial del adolescente, resulta necesario ofrecer alternativas de intervención para esta problemática, por lo que el objetivo de este trabajo será comprobar la efectividad de una intervención para situaciones de conflicto entre padres e hijos adolescentes, mediante la enseñanza de habilidades de solución de problemas y comunicación; que permita prevenir problemas más severos de comportamiento durante la adolescencia.

MÉTODO

Sujetos

Se trabajó con 6 díadas madre-hijo(a) y 4 tríadas madre-padre-hijo(a), que solicitaron atención psicológica por diferentes problemas de comportamiento en el Centro Comunitario "Dr. Julián McGregor" y en el Centro de Servicios Psicológicos "Dr. Guillermo Dávila" de la Facultad de Psicología.

Los criterios de inclusión de los sujetos fueron los siguientes: que fuesen adolescentes con edades entre 12 y 18 años, referidos por presentar problemas de agresión, conducta antisocial y de interacción padre-hijo. Se excluyeron del estudio aquellas casos en los que no podía participar el padre o tutor, los hijos que no cumplieron con el criterio de edad y los casos de sujetos que presentaban algún trastorno de tipo fisiológico que les limitara en sus funciones intelectuales. En este sentido se trabajó con una muestra no probabilística de sujetos-tipo (Hernández, Fernández & Baptista, 1991).

A continuación se describen cada uno de los casos que participaron en el estudio:

Díada 1. Mario Rodolfo

En este caso se trabajó con un adolescente de 12 años de edad, que cursaba el sexto grado de primaria y que fue referido por presentar conductas de agresión hacia sus compañeros en la escuela y bajo rendimiento escolar. Perteneciente a una familia de clase media integrada por el padre, la madre y él como hijo único. La edad de la madre era de 38 años y la del padre de 52, ambos se dedicaban al comercio. El padre presentaba problemas de alcoholismo y maltrato hacia el niño.

Díada 2. Braulio Alberto

Adolescente de 16 años de edad, que cursaba el tercer año de secundaria, referido por presentar problemas de agresión hacia la hermana mayor, bajo rendimiento escolar y problemas de conducta en la escuela como agresión hacia los profesores y ausentismo. Perteneciente a una familia de clase baja formada por la madre de 43 años y una media hermana de 19 años, quien era madre soltera de un niño de 2 años. La ocupación de la madre era empleada federal.

Díada 3. Jesús Antonio

Adolescente de 12 años de edad, en el quinto año de primaria, referido por presentar problemas de comportamiento como escaparse de su casa, robar pequeñas cantidades de dinero y decir mentiras. Perteneciente a una familia de

clase baja integrada por la madre de 41 años y un hermano de 18 años. La ocupación de la madre era de empleada doméstica.

Díada 4. Alma Laura

Adolescente de 12 años de edad, alumno de sexto año de primaria, referida por presentar problemas de aislamiento en la escuela, agresión hacia la madre e intento de suicidio. Perteneciente a una familia de clase baja integrada por la madre de 34 años y un hermano de 4 años. La ocupación de la madre era la de vendedora en una tienda departamental.

Díada 5. Arturo

Adolescente de 13 años de edad, que cursaba el primer año de secundaria, referido por presentar bajo rendimiento académico, problemas de conducta en la escuela como salirse de clases y agresión hacia sus compañeros; además de realizar pintas en las calles. Perteneciente a una familia de clase media integrada por el padre de

Díada 6. Jonathan

Adolescente de 14 años de edad, estudiante de tercer año de secundaria, referido por presentar agresión hacia la madre y hacia el hermano menor, así como salirse de la escuela. Perteneciente a una familia de clase media integrada por el padre de 36 años, la madre de 32 años y un hermano de 8 años. La ocupación del padre era militar y la de la madre ama de casa.

Tríada 1. Jennifer

Adolescente de 13 años de edad, estudiante de segundo año de secundaria, referida por presentar algunos problemas como agresión hacia los padres y la hermana, aislamiento y poca comunicación con la familia. Perteneciente a una familia de clase media integrada por el padre, la madre y una hermana de 17 años. La edad del padre era de 37 años y la de la madre de 45 años, ambos se dedicaban al comercio.

Tríada 2. Omar

Adolescente de 14 años de edad, que cursaba el tercer año de secundaria y fue referido por presentar comportamiento agresivo principalmente hacia la hermana, aislamiento y poca comunicación, además de una interacción negativa con el padre. Perteneciente a una familia de clase media integrada por el padre de 36 años, la madre de 35 años y una hermana de 12 años. La ocupación de los padres era profesores.

Tríada 3. María Elena

Adolescente de 12 años de edad, estudiante de primero de secundaria, referida por presentar problemas de comportamiento agresivo hacia sus compañeros, profesores, hermano y padres, además de bajo rendimiento académico. Perteneciente a una familia de clase media integrada por el padre de 45 años, la madre de 42 y un hermano de 10 años de edad. Ambos padres eran profesionistas independientes

Tríada 4. Jorge Humberto

Adolescente de 13 años de edad, estudiante de primero de secundaria, referido por bajo rendimiento académico y una interacción negativa con el padre. Perteneciente a una familia de clase media integrada por el padre de, la madre y dos hermanas de 19 y 15 años. Ambos padres se eran empleados federales.

Instrumentos

- De medición psicométrica

- 1 Entrevista conductual para los padres. Este instrumento permite explorar la problemática general que reportan los padres y analizar si el programa de intervención es adecuado para su caso, explorando aspectos como: motivo de consulta, historia clínica, antecedentes y consecuencias de la conducta problema, frecuencia, intensidad y duración de la conducta problema, cambios en la conducta problema, etc. (Ayala, 1991; citada en Fulgencio, Chaparro, Chiquini, Romero, Téllez, Barragán y Ayala, 1998) (Anexo 1).
- 2 Entrevista conductual para el adolescente. A través de esta entrevista se explora la problemática general que reporta el adolescente, abordando aspectos como: motivo de consulta, historia clínica, antecedentes y consecuencias de la conducta problema, frecuencia, intensidad y duración de la conducta problema, cambios en la conducta problema, etc. Dicha entrevista fue adaptada a partir de la entrevista conductual para los padres desarrollada por Ayala (1991) (ver anexo 2).
3. Escala de Ambiente Social Familiar (FES). Este instrumento permite evaluar la percepción del sujeto sobre el ambiente social y familiar, explorando diversas áreas como cohesión, conflicto, expresión, independencia, organización, religiosidad, orientación al medio social y cultural. De acuerdo con sus características psicométricas es confiable. Se calculó el alpha de Cronbach donde se obtuvo un índice de .78. En cuanto a la validez del instrumento se obtuvieron correlaciones de phi y chi cuadrada, obteniendo puntajes de .80 a 100. También se realizó un análisis de varianza con rotación

varimax obteniendo 10 factores que corresponde a las áreas o dimensiones que propone el instrumento original. (Moos, 1979; traducción y adaptación Chaparro y Ayala, 1997). (ver anexo 3).

4. Lista de cotejo "*Situaciones que causan conflicto entre padres e hijos*", esta lista permite identificar aquellas situaciones que ocasionan mayor conflicto en la relación padre-hijo. Esta lista se desarrolló a partir de entrevistas que se realizaron a 50 padres de hijos adolescentes con características similares a las de los sujetos del estudio, en las cuáles se les pidió que refirieran las situaciones que causaban mayor conflicto en su relación. A partir de este trabajo se obtuvieron 35 situaciones que de acuerdo con este grupo de padres fueron las más representativas (ver anexo 4).
5. Cuestionario de satisfacción del paciente. Para validar los resultados del tratamiento se utilizó este cuestionario que consta de 10 reactivos que fueron calificados con una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (anexo 5).

- *De auto-registro*

1. Formato de auto-registro. Este tiene como objetivo llevar un control de la frecuencia de los conflictos que se presenten durante la semana y así obtener un patrón general del comportamiento en un contexto natural (Ayala, González, Fulgencio, Téllez, Barragán, 1998) (ver anexo 6).

- *De observación directa*

1. Sistema de observación de habilidades de comunicación (Fulgencio, Bautista, Ramírez y Ayala, 1998) (ver anexo 7).

Este sistema permite evaluar diferentes conductas del padre y el hijo relacionadas con las habilidades de comunicación. Este sistema de codificación fue desarrollado a partir de observaciones realizadas en días padre-hijo que se encontraban solucionando una situación problemática, encontrando un índice de concordancia entre observadores mayor al 88% mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Concordancia} = \frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}} \times 100$$

El sistema está conformado por 13 categorías conductuales, 7 positivas y 6 negativas, que se registran tanto en el padre como en el hijo, utilizando un registro de intervalo parcial de 10" durante un período de

20 minutos, es decir, se registran todas las conductas que sean emitidas por los sujetos en cada intervalo de 10 segundos.

Categorías positivas:

- *Contacto visual* Dirigir los ojos hacia la cara de la otra persona.
- *Orientación corporal* Dirigir la postura del cuerpo y la cara hacia la persona con la que se mantiene la comunicación.
- *Gesticular*. Emitir gestos o ademanes por parte del receptor del mensaje que indiquen al emisor aprobación. Por ejemplo: asentir con la cabeza, sonreír o levantar las cejas.
- *Preguntar para continuar*. Hacer preguntas sobre el contenido del mensaje que se recibe para continuar una conversación. Por ejemplo: Si una adolescente le dice a su mamá que no le gusta ir a las reuniones de sus tíos, una pregunta para continuar la conversación sería "¿Por qué no te gusta ir a las reuniones de tus tíos?".
- *Preguntar para aclarar*. Solicitar mayor información para corroborar un mensaje mal entendido. Por ejemplo:
Madre.- "Hijo, no me gusta que llegues tarde a casa porque hay muchos peligros y me preocupa que te pase algo".
Hijo - "¿Te molesta que salga con mis amigos?"
Madre.- "No, no me molesta. Pero me preocupa que te pase algo".
- *Confirmar el mensaje*. El receptor repite el mensaje del emisor para corroborar que sea correcto. Por ejemplo:
Madre.- "Hijo, no me gusta que llegues tarde a casa porque hay muchos peligros y me preocupa que te pase algo".
Hijo.- "Entonces, ¿No te gusta que llegue tarde porque te preocupas por mí y no porque te caen mal mis amigos?"
Madre.- "Exactamente".
- *Resumir el mensaje*. Expresar en forma clara y concreta un mensaje, sin traer a colación diferentes temas en un solo mensaje.
Ejemplo 1.- "Hijo, no me gusta que llegues tarde a casa porque hay muchos peligros y me preocupa que te pase algo".
 En este caso, la madre comunica al hijo en forma clara y concreta su preocupación por llegar tarde a casa y le da una razón.
Ejemplo 2.- "Ya te he dicho que no llegues tarde a la casa. Un día de estos te van a matar, pero no entiendes, parece que eres tonto; además, no tenías porque haber salido porque tampoco arreglaste tu recámara y ahora que me acuerdo reprobaste 2 materias"
 En este ejemplo, la madre da diferentes mensajes y no se concreta

el mensaje más importante. Trae a colación diferentes temas: está preocupada porque el hijo llega tarde, el hijo es un tonto, no arregló su recámara y reprobó dos materias.

Categorías negativas:

- *Ignorar.* No establecer contacto visual ni orientación corporal con la persona con la que se sostiene una conversación.
- *Interrumpir.* Obstaculizar verbalmente el mensaje de la persona que está hablando.
- *Reclamar.* Quejarse evocando eventos desagradables ocurridos en el pasado.
- *Insultar.* Ofender o agredir verbalmente a otra persona, utilizando palabras ofensivas, soeces u obscenas
- *Gritar.* Elevar el tono de voz en forma aversiva o desagradable.
- *Burlar.* Utilizar ademanes o palabras que ponen en ridículo a la otra persona.

2. Sistema de observación de estrategias de negociación (Fulgencio y Ayala, 1997) (ver anexo 8).

Para la medición de las estrategias de negociación entre la díada padre-hijo se utilizó un esquema de codificación, con un registro de intervalo parcial de 10" con una duración de 20 minutos. El esquema de codificación está conformado por 5 categorías conductuales, las cuales se derivaron de la literatura relacionada con negociación así como de observaciones llevadas a cabo con díadas padre-hijo que discutían para llegar a un acuerdo sobre situaciones de conflicto, encontrando un índice de concordancia entre observadores mayor al 90% mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Concordancia} = \frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}} \times 100$$

Categorías:

- *Solución de problemas.* Tratar de encontrar opciones que satisfagan a ambas partes, incluye tácticas como definir el problema, analizar alternativas de solución, elegir una alternativa y elaborar un plan de acción.

- *Contender.* Persuadir a otra persona a ceder utilizando amenazas, compromisos y presión.
- *Ceder.* Reducir las demandas o aspiraciones propias de tal manera que sobresalgan las de la otra parte
- *Divagar.* Emitir argumentos vagos que no se relacionan con la solución del problema.
- *Inactividad.* No hablar, ni aportar argumentos que lleven a la solución del problema.

5. Lista de cotejo de habilidades de solución de problemas.

Así mismo, se utilizó una lista de cotejo para evaluar si los sujetos llevaban a cabo cada uno de los componentes del proceso de solución de problemas al tratar de resolver una situación conflictiva (anexo 9).

Escenario

Las sesiones de intervención se realizaron en los cubículos del Centro Comunitario "Julián McGregor" y del Centro de Servicios Psicológicos "Dr. Guillermo Dávila", de la Facultad de Psicología de la UNAM

Material

Se utilizó una cámara de video VHS, un monitor de televisión, una videoreproductora VHS, videocassettes VHS, cronómetro, lápices y hojas de registro.

Procedimiento

A continuación se describe el procedimiento llevado a cabo, el cual hace referencia a la utilización de un diseño de investigación A-B con seguimiento; el cual constó de una etapa de línea base de tres sesiones, la introducción del tratamiento de 4 sesiones y finalmente, 2 sesiones de seguimiento.

1. Evaluación.

Esta fase se realizó durante la primera sesión y consistió en la aplicación de los siguientes instrumentos para obtener una evaluación de los sujetos antes de la intervención.

- a) Entrevista Conductual a los padres. El objetivo de esta entrevista fue explorar la problemática general reportada por los padres y analizar si el programa de intervención era adecuado para su caso.
- b) Entrevista Conductual al adolescente. Al igual que en la anterior este instrumento permitió explorar la problemática general reportada por el adolescente.
- c) Lista checable "Situaciones que causan conflicto entre padres e hijos". Esta lista permitió identificar aquellas situaciones que ocasionan mayor conflicto en la relación padre-hijo.
- d) Formato de autorregistro. Este formato se entregó a los padres en cada sesión para que llevaran un control del número de conflictos que se presentaran durante la semana y así obtener un patrón general de su comportamiento en un contexto natural, antes, durante y después del tratamiento.
- e) Escala de Ambiente Social Familiar (FES). Este instrumentos se aplicó como una medida pre-post tratamiento, para evaluar la percepción del sujeto sobre el ambiente que se vivía en la familia en cuanto al nivel de conflicto, desorganización, expresión, etc.; antes y después de la intervención.

2. Línea base

Como una segunda fase, se estableció una línea base para realizar comparaciones que permitieran identificar tanto la eficacia del tratamiento, así como verificar si las manipulaciones realizadas eran tuvieron algún efecto en el comportamiento.

Para obtener las mediciones del comportamiento de los sujetos antes de la intervención, se eligieron las tres situaciones menos graves para evaluar de manera sistemática las conductas de negociación y comunicación de las díadas o tríadas de la lista de "Situaciones que causan conflicto entre padres e hijos",

A partir de esto, se programaron tres sesiones de línea base en las que los sujetos discutieron cada una de las situaciones de conflicto elegidas por el terapeuta tratando de llegar a un acuerdo. Para ello, el terapeuta dio la siguiente instrucción: "Traten de resolver el problema buscando una solución que les convenga a todos, compórtense como normalmente lo hacen, no deben actuar".

En estas sesiones no intervino el terapeuta y la ejecución de los sujetos se vídeo grabó

La discusión se daba por terminada cuando los sujetos indicaban que habían llegado a un acuerdo o, en caso de que se extendiera la discusión sin llegar a un acuerdo, el terapeuta la detenía a los 20 minutos.

Al término de las sesiones se registraba el comportamiento de comunicación y negociación de los sujetos utilizando los sistemas de observación directa descritos anteriormente.

3. Intervención

La intervención consistió en el entrenamiento de habilidades de comunicación y solución de problemas; así como la implementación del procedimiento de mediación por parte del terapeuta. A continuación se describen estos tres componentes de la intervención.

a) Entrenamiento en Habilidades de Comunicación

Al término de la tercera sesión de línea base, el terapeuta entregaba a los sujetos el Cuadernillo de Habilidades de Comunicación (ver anexo 10), para que lo revisaran durante la semana y en la siguiente sesión se les instrúa en la importancia que tienen estas habilidades para poder negociar adecuadamente. Este entrenamiento tenía una duración de dos horas, en las cuales cada una de las conductas de comunicación fue modelada por el terapeuta; posteriormente los sujetos tuvieron la oportunidad de practicarlas mediante un ensayo conductual, en el cual el terapeuta instigó la respuesta de los sujetos para que realizarán las habilidades de comunicación.

Posteriormente, los sujetos trataron de poner en práctica las habilidades de comunicación al resolver una situación de conflicto; esta sesión fue vídeo grabada para que al final, los sujetos recibieran retroalimentación respecto a su ejecución.

b) Entrenamiento en Habilidades de Solución de Problemas

Durante la segunda sesión de tratamiento, después de haber entrenado a las díadas o tríadas en las habilidades de comunicación, se llevó a cabo el entrenamiento en habilidades de solución de problemas, basado en el modelo de D'Zurilla y Goldfried (1971), ya que este enfoque integra muchos de los hallazgos de las investigaciones provenientes de otros campos de estudio y describe el entrenamiento dentro de un marco conductual (Nezu y Nezu, 1995; D'Zurilla y Nezu, 1982).

Los sujetos fueron instruidos en una sesión de dos horas para que comprendieran cada uno de los componentes del proceso de solución de problemas,

complementando la instrucción con el modelamiento por parte del terapeuta, así como por la utilización de algunos ejemplos.

Una vez que el terapeuta explicaba y modelaba cada uno de los componentes, los sujetos tenían que tratar de poner en práctica las habilidades adquiridas a través del ensayo conductual resolviendo una situación de conflicto. Esta sesión era video grabada para poder dar retroalimentación a los sujetos sobre su ejecución.

A continuación se describen los componentes del proceso de solución de problemas, de acuerdo con el modelo de D'Zurilla y Goldfried (1971).

Orientación hacia el problema

El entrenamiento de este componente trató de ayudar a los individuos con problemas a tener una orientación positiva hacia el problema, para fomentar la creencia de que los problemas son normales e inevitables y que se puede afrontar de forma eficaz, de la siguiente manera:

- a. Identificar y reconocer correctamente los problemas cuando ocurren.
- b. Adoptar la perspectiva filosófica de que los problemas de la vida son normales e inevitables y que la solución de problemas es un medio viable de afrontarlos.
- c. Aumentar sus expectativas de ser capaces de realizar satisfactoriamente actividades de solución de problemas (es decir, autoeficacia percibida).
- d. Inhibir la tendencia a llevar a cabo hábitos de respuesta automática, basados en experiencias anteriores en situaciones similares.

Definición y formulación del problema

El propósito de este componente del proceso de solución de problemas consiste en evaluar la naturaleza de la situación problema e identificar un conjunto de objetivos o metas realistas. El entrenamiento de este componente se centró en las siguientes cinco tareas:

- a. Búsqueda de toda la información y de todos los hechos disponibles sobre el problema.
- b. Descripción de estos hechos en términos claros y sin ambigüedades.
- c. Diferenciar la información relevante de la irrelevante y los hechos objetivos de las inferencias, suposiciones e interpretaciones no comprobadas.
- d. Identificación de los factores y circunstancias que hacen de la situación un problema.
- e. Establecer una serie de objetivos realistas en la solución de problemas.

Generación de alternativas

El objetivo general de este componente es hacer que estén disponibles tantas soluciones alternativas al problema (es decir, opciones de afrontamiento) como se pueda, de tal manera que aumente la probabilidad de identificar, en último término, las más eficaces.

Al generar estas alternativas, se enseñó a los individuos a utilizar tres reglas generales del torbellino de ideas:

- Principio de cantidad, cuantas más ideas alternativas se produzcan, más elevada será la probabilidad de que se generen opciones eficaces o de gran calidad.
- Principio de aplazamiento del juicio, las ideas se juzgarán hasta que se produzca una lista exhaustiva, cualquier valoración se reserva para la fase de toma de decisiones.
- Principio de la variedad, se alienta a los individuos a pensar en un amplio rango de soluciones posibles a través de una variedad de estrategias o tipos de enfoque, en vez de centrarse sólo en una o dos ideas limitadas.

La toma de decisiones

El entrenamiento en este componente de la solución de problemas implicó el enseñar a los individuos a identificar un amplio rango de consecuencias potenciales que podrían ocurrir si una alternativa particular se ponía en práctica.

Es decir, identificar en cada una de las posibles soluciones tanto los efectos a corto como a largo plazo, así como las consecuencia personales y sociales, positivas y negativas. Definiendo así, las soluciones eficaces caracterizadas por una cantidad máxima de consecuencias positivas y una cantidad mínima de consecuencias negativas, de acuerdo con los intereses de los participantes.

Puesta en práctica de la solución y verificación

La puesta en práctica implica llevar a cabo la opción de solución elegida, estableciendo los compromisos para cada una de las partes y el seguimiento de los resultados reales de la solución.

c) Mediación

En algunas ocasiones, el terapeuta fungió como mediador ayudando a las otras partes a alcanzar un acuerdo, pero sus intervenciones no tenían obligatoriedad de ser aceptadas por los disputantes. La mediación es una variación de la negociación en la cual uno o más espectadores (terceras partes) ayudan a las partes en su discusión.

4. Seguimiento

Con el propósito de evaluar si los resultados de la intervención se mantenían a través del tiempo, se realizaron dos sesiones de seguimiento: a los 15 y 21 días de finalizar el entrenamiento. Al igual que en las anteriores, en estas sesiones se les pidió a los sujetos que solucionaran un conflicto para evaluar su comportamiento de comunicación y negociación.

5. Validación social

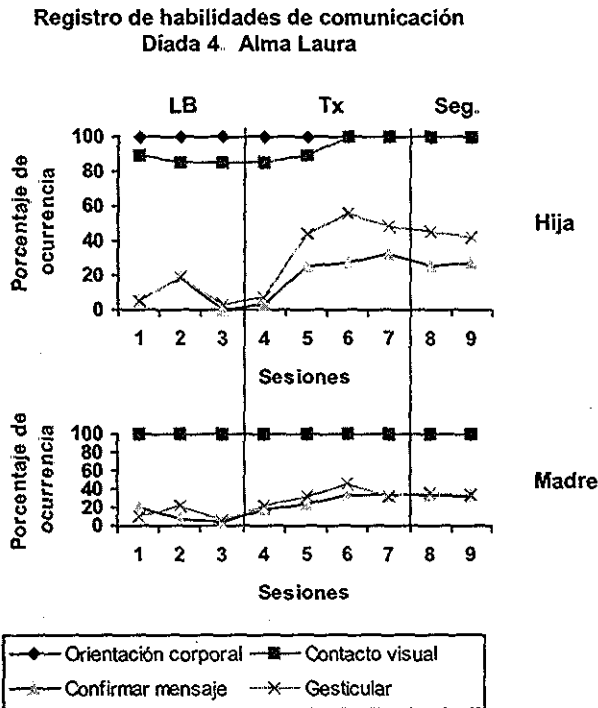
Para validar los resultados del tratamiento se utilizó el Cuestionario de satisfacción del paciente, el cual fue contestado únicamente por los padres. Se utilizó la validación social como una medida adicional a la determinación empírica de la efectividad, ya que permite evaluar la importancia social de los resultados de programas de intervención conductual (Fulgencio y Ayala, 1996)

RESULTADOS

Los resultados se analizan mediante la inferencia visual de los datos, cabe señalar que esta intervención se enmarca dentro del Análisis Conductual Aplicado, por lo que el impacto de ésta se mide con base en la robustez de los cambios generados, más que de acuerdo con un nivel de significancia estadística (Baer, 1977).

Debido a la gran cantidad de datos que arroja este estudio y con el propósito de hacer más ágil y menos repetitiva la presentación de los resultados, únicamente se describirán en este apartado dos de los casos (díada 4 y tríada 3), así como los resultados generales de la intervención con los diez casos.¹

- Resultados del primer caso: Díada 4



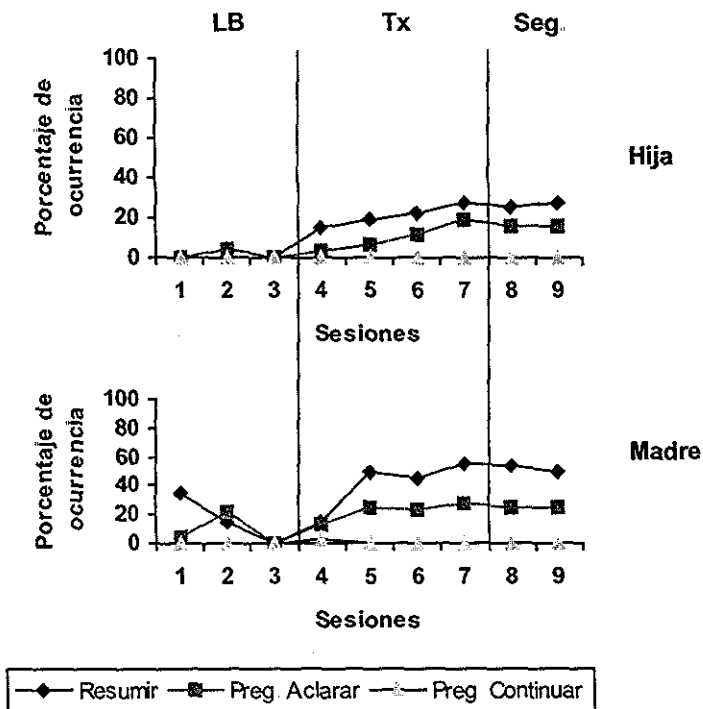
Gráfica 1. Se muestran los porcentajes de ocurrencia de las conductas de comunicación presentadas por los integrantes de la díada a través de las sesiones de observación.

¹ Para una revisión más detallada de los resultados de cada uno de los casos remitirse a los anexos 11 y 12.

En las gráficas 1 y 2, se presentan las conductas positivas de comunicación de la diáda; en cuanto al comportamiento de la hija se observa un incremento significativo en la conducta de gesticular que durante la línea base se encontraba en un nivel del 9% e incrementa al 39% durante la intervención, manteniéndose en un 43% en el seguimiento. Otros cambios importantes se observan en las conductas de confirmar el mensaje y resumir, que de 0% y 1.2% incrementan a 22% y 21% respectivamente, durante el tratamiento y se mantienen en un nivel de 26% en el seguimiento.

En el caso de la madre, los incrementos más relevantes se observan en resumir, de un 17% en la línea base a un 41% durante el tratamiento; seguida por gesticular, de un 13% en la línea base a un 33% en el tratamiento; y por confirmar el mensaje, de 10% en la línea base a un 28% durante el tratamiento.

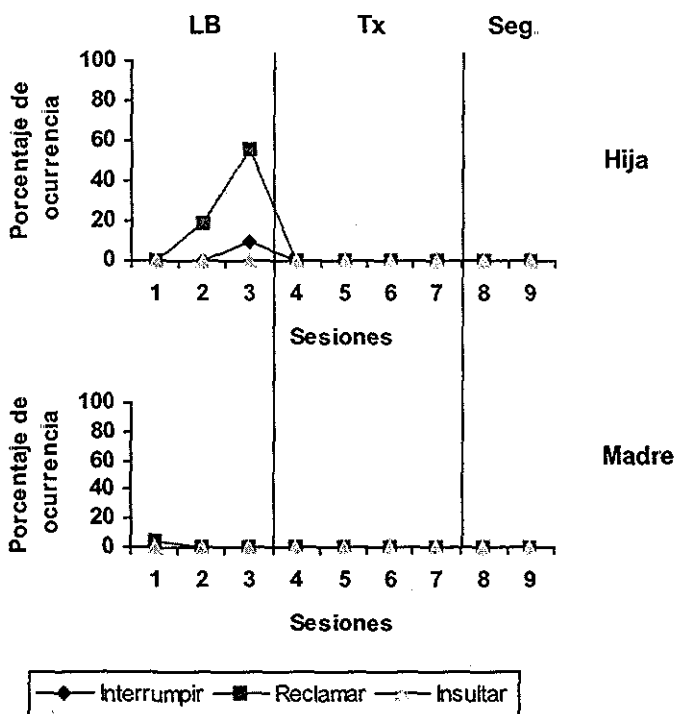
**Registro de habilidades de comunicación
Día 4. Alma Laura**



Gráfica 2. Se muestran los porcentajes de ocurrencia de las conductas de comunicación presentadas por los integrantes de la diáda a través de las sesiones de observación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Registro de habilidades de comunicación
Díada 4. Alma Laura

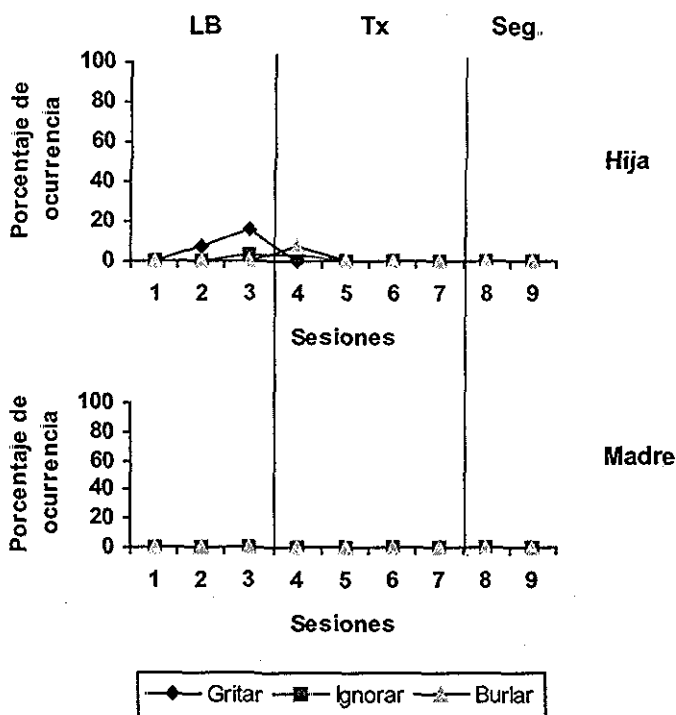


Gráfica 3. Se muestran los porcentajes de ocurrencia de las conductas de comunicación presentadas por los integrantes de la díada a través de las sesiones de observación.

En las gráficas 3 y 4 se puede apreciar una disminución en las conductas negativas de comunicación de la hija, excepto en insultar que no se presentó en durante las sesiones; donde las principales disminuciones se observan en reclamar que se encontraba en un nivel del 25% y gritar en un 8%. En el caso de la madre, sólo disminuyó la frecuencia de la conducta de reclamar (1.7%), en las demás no se observan cambios ya que no presentó este tipo de comportamientos durante las sesiones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**Registro de habilidades de comunicación
Día 4. Alma Laura**



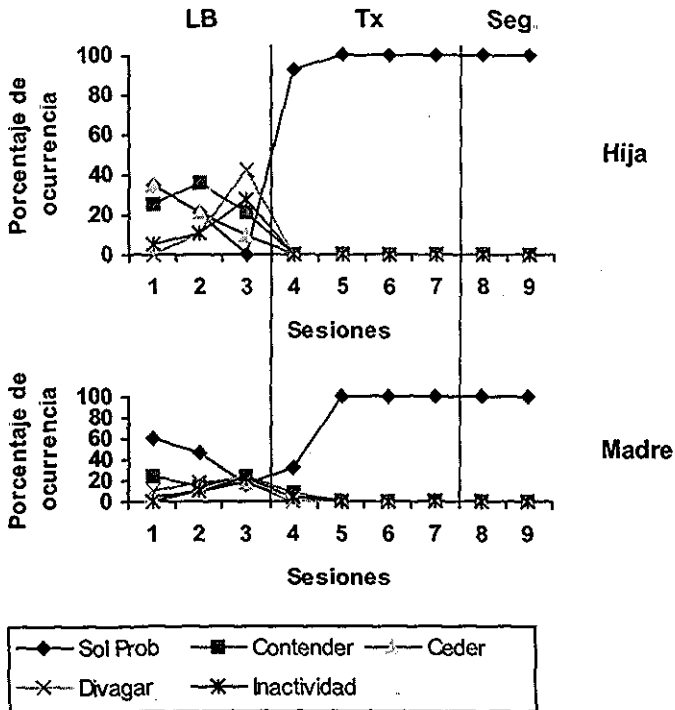
Gráfica 4. Se muestran los porcentajes de ocurrencia de las conductas de comunicación presentadas por los integrantes de la díada a través de las sesiones de observación.

Respecto a las estrategias de negociación presentadas por la díada, en la gráfica 5 se puede ver que durante la línea base la hija utiliza principalmente la contienda como estrategia de negociación en un nivel del 27%, seguida de ceder en un 21% y solución de problemas en un 18%. Sin embargo, durante las fases de intervención y seguimiento se observa un cambio significativo pues presenta la estrategia de solución de problemas en un 100%.

En el caso de la madre, se aprecia que durante la línea base utiliza con mayor frecuencia la estrategia de solución de problemas (40%), seguida por contender (21%) y divagar (16%). En las fases de intervención y seguimiento la estrategia de solución de problemas sufre un incremento importante ubicándose en el 100%, provocando una disminución de las demás estrategias.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Registro de estrategias de negociación
 Díada 4. Alma Laura



Gráfica 5. Se muestran los porcentajes de ocurrencia de las estrategias de negociación presentadas por los integrantes de la díada a través de las sesiones de observación.

Por otro lado, al evaluar si los sujetos llevan a cabo cada uno de los componentes del proceso de solución de problemas al tratar de resolver una situación conflictiva, observamos que antes de la intervención la díada no utilizaba este proceso; sin embargo, a partir de la introducción de la intervención los sujetos comienzan a seguir cada uno de los pasos del proceso y continúa utilizando estas habilidades aún en el seguimiento (ver tabla 1).

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

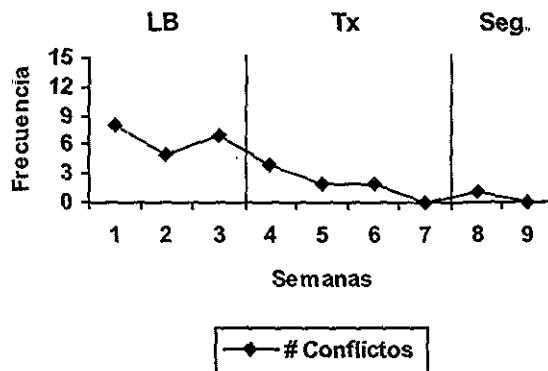
Habilidades de solución de problemas Día 4. Alma Laura

COMPONENTES	LB1		LB2		LB3		Tx1		Tx2		Tx3		Tx4		Seg.1		Seg.2	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Def problema	No	No	No	No	No	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Genera alternativas	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Toma de decisión	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Puesta en práctica	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Tipo de acuerdo	cc	cc	cc	cc	cc	cc	gg	Gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg

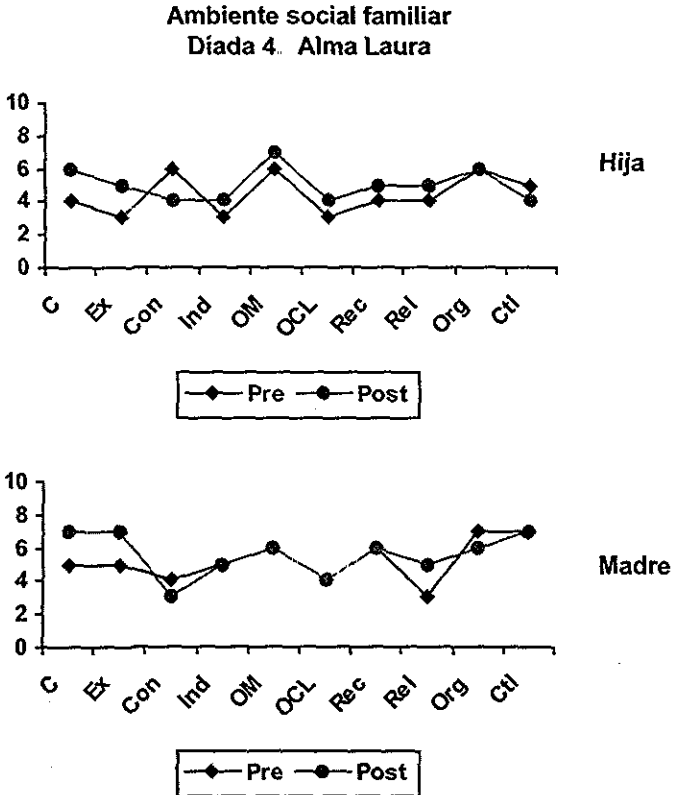
Tabla 1. En la tabla se observan los componentes del proceso de solución de problemas que llevan a cabo los sujetos de la diada para resolver diferentes situaciones conflictivas en cada una de las sesiones de la intervención

Así mismo, en cuanto al número de situaciones conflictivas que ocurren durante la semana, los sujetos de esta diada reportan una disminución de conflictos, pues durante la línea base se encontraba en un nivel de 6.7 y en el tratamiento se produce un descenso a una frecuencia de 2 conflictos por semana (ver gráfica 6)

Auto-registro semanal del número de conflictos Día 4. Alma Laura



Gráfica 6. La gráfica muestra el número de situaciones conflictivas reportadas por los sujetos durante cada semana.

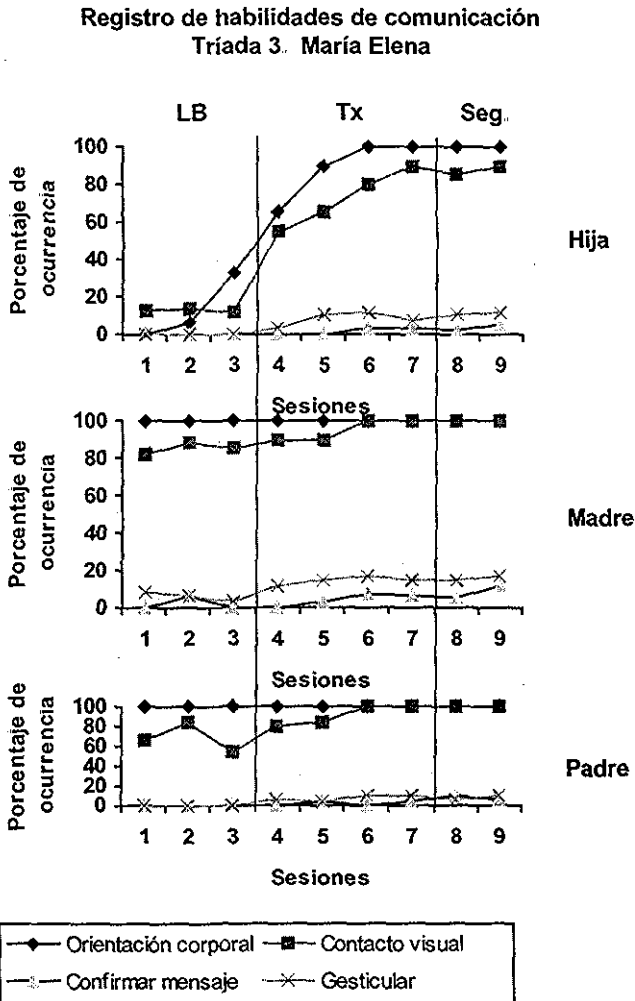


Gráfica 7. Se presentan las calificaciones obtenidas por la díada en la Escala de Ambiente Social Familiar, antes y después de la intervención.

Por último, las calificaciones de la Escala de Ambiente Social Familiar (FES) muestran que, en el caso de la hija, mejoró la percepción que tenía de su ambiente familiar pues se observa un incremento en la mayoría de las subescalas como son cohesión, expresividad, independencia, orientación a metas, orientación cultural, recreación y religiosidad; así mismo, se encuentra una disminución en la percepción de conflicto y control (gráfica 7).

En el caso de la madre, se observa que después del tratamiento aumentó su percepción de cohesión y expresividad en la familia y disminuyó el nivel de conflicto percibido (gráfica 7).

- Resultados del segundo caso: Tríada 3.



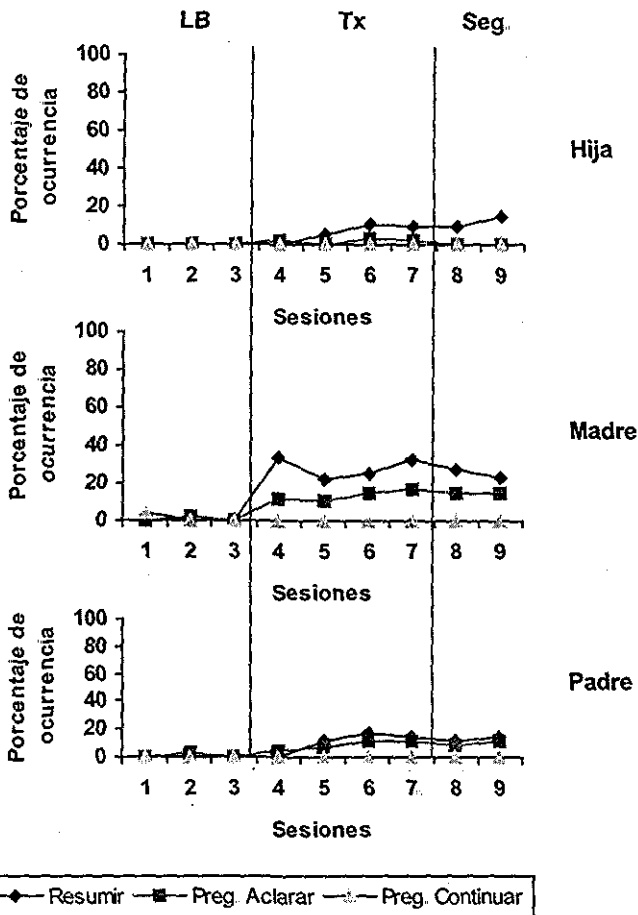
Gráfica 8. Se muestran los porcentajes de ocurrencia de las conductas de comunicación presentadas por los integrantes de la tríada a través de las sesiones de observación.

En cuanto a las conductas positivas de comunicación, en las gráficas 8 y 9 se observan incrementos importantes en las conductas de la hija de orientación corporal, la cual se ubicó en niveles de 13, 89 y 100% en la línea base, el tratamiento y el seguimiento respectivamente; contacto visual (13, 73 y 88%); así como en resumir (0, 6 y 12%). En el caso de la madre, se observan incrementos principalmente en las conducta de resumir ubicándose de un nivel de 0% en la

línea base a un 28% durante el tratamiento, así como en preguntar para aclarar que va de un nivel de 0.7% en la línea base hasta un 14% durante el tratamiento.

Por último, en cuanto al comportamiento del padre podemos apreciar también modificaciones en las conductas de resumir de un nivel de 0% en la línea base a un 11% durante el tratamiento; y en la conducta de preguntar para aclarar de 0.7% en la línea base a un 9% en el tratamiento.

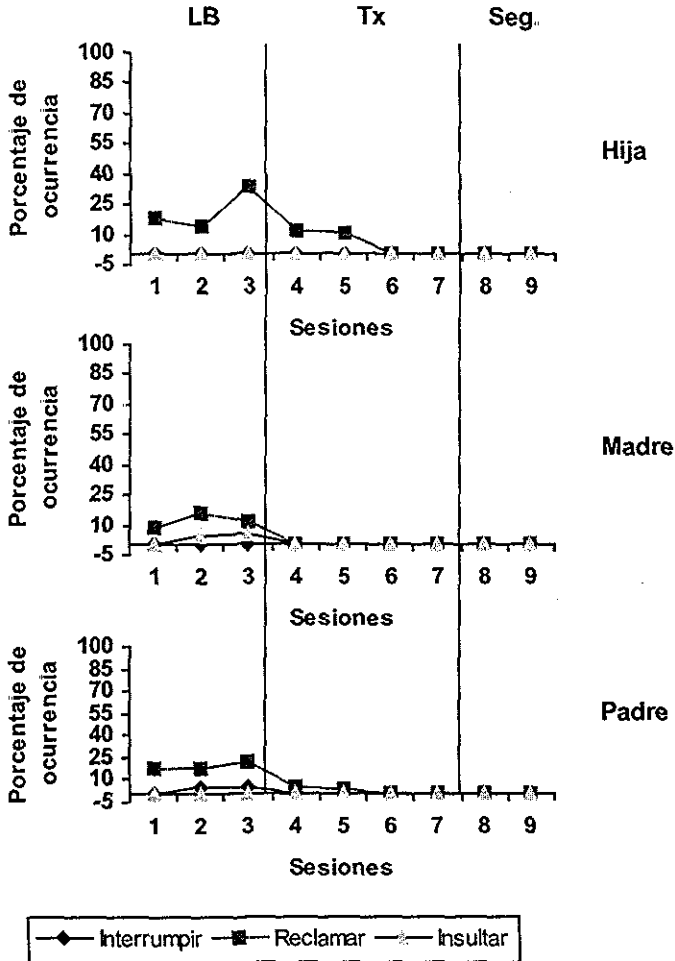
**Registro de habilidades de comunicación
Tríada 3. María Elena**



Gráfica 9. Se muestran los porcentajes de ocurrencia de las conductas de comunicación presentadas por los integrantes de la tríada a través de las sesiones de observación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Registro de habilidades de comunicación
 Tríada 3. María Elena

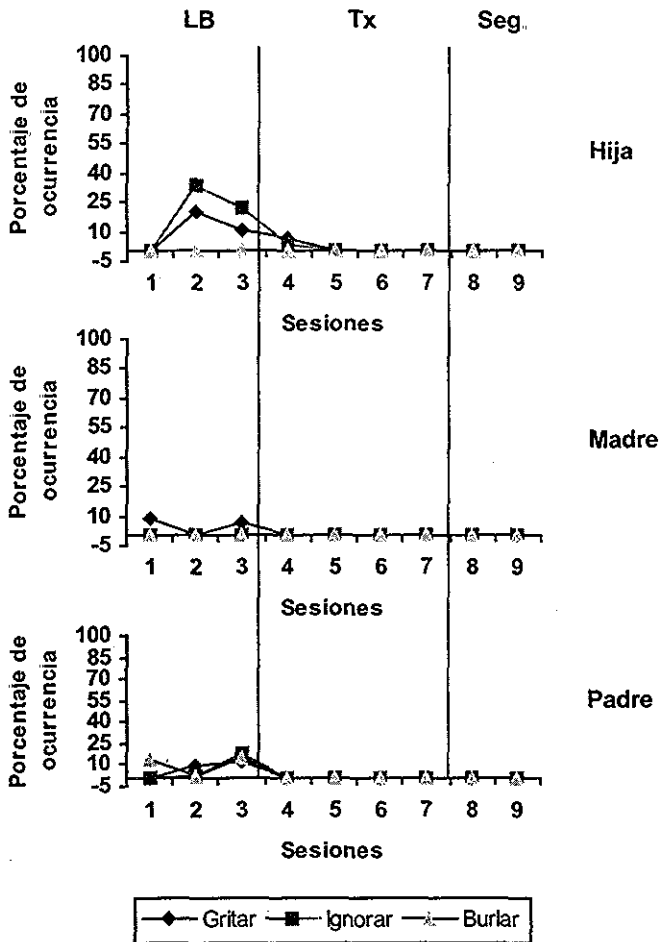


Gráfica 10. Se muestran los porcentajes de ocurrencia de las conductas de comunicación presentadas por los integrantes de la tríada a través de las sesiones de observación

En las gráficas 10 y 11 podemos apreciar cómo las conductas negativas de comunicación de la tríada van disminuyendo progresivamente a lo largo de las sesiones de observación hasta llegar a un porcentaje de ocurrencia de 0% en todos los casos.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Registro de habilidades de comunicación
Triada 3. María Elena

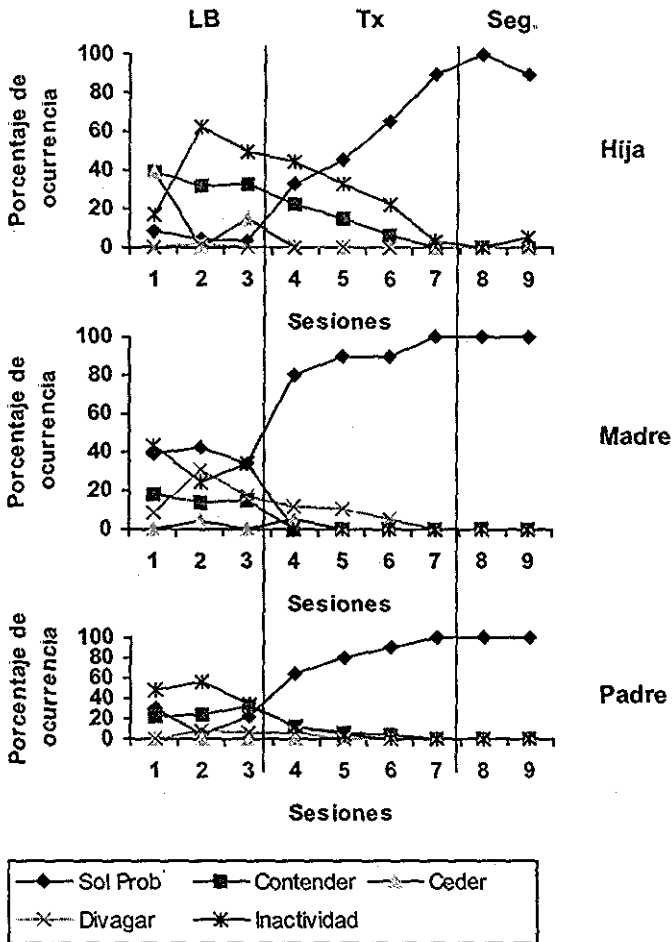


Gráfica 11. Se muestran los porcentajes de ocurrencia de las conductas de comunicación presentadas por los integrantes de la diada a través de las sesiones de observación.

En la gráfica 12 se observan las estrategias de negociación presentadas por la triada. En el caso de la hija se puede ver que durante la línea base recurre con mayor frecuencia a la inactividad (43%) y a las estrategias de contender (34%) y ceder (18%); durante la intervención disminuyen significativamente la inactividad (26%) y la contienda (11%) e incrementa el porcentaje de ocurrencia de la estrategia de solución de problemas (58%), la cual se mantiene hasta el seguimiento

En el caso de la madre se observa que durante la línea base presenta principalmente la estrategia de solución de problemas en un nivel aproximado del 40%, así como inactividad (34%) y divagar (19%); sin embargo, durante la intervención y el seguimiento también incrementa el porcentaje de ocurrencia de solución de problemas (90%) y disminuye la inactividad (0%), el divagar (9.5%), la contienda (0%) y el ceder (1%)

Registro de estrategias de negociación
Triada 3. María Elena



Gráfica 12. Se muestran los porcentajes de ocurrencia de las estrategias de negociación presentadas por los integrantes de la díada a través de las sesiones de observación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por su parte, el padre muestra durante la línea base un mayor porcentaje de ocurrencia en inactividad (46%), seguido por el uso de la contienda (26%) y solución de problemas (19%) Posteriormente, durante la intervención y el seguimiento se incrementa el porcentaje de ocurrencia de solución de problemas (83 y 100% respectivamente) y decrementa el porcentaje de las demás estrategias.

En cuanto al uso de las habilidades de solución problemas, se puede observar en la tabla 2 que durante la fase de línea base los sujetos no llevaban a cabo el proceso de solución de problemas para resolver una situación conflictiva, pero a partir de la segunda sesión de intervención cuando aprenden cada uno de los componentes del proceso, comienzan a seguirlo y continúan realizándolo de manera sistemática durante las siguientes sesiones de intervención y después de esta en el seguimiento. Además, durante las sesiones de línea base se observa que no se llega a un acuerdo donde todas las partes queden satisfechas pues en la primera sesión una de las partes cede y en la segunda y tercera sesión de línea base no se llega a un acuerdo; mientras que durante la intervención y el seguimiento se logran obtener acuerdos ganador-ganador.

**Habilidades de solución de problemas
Triada 3. María Elena**

	LB1				LB2				LB3				TX1				TX2				TX3				TX4				Seg 1				Seg 2							
	P	M	H	R	P	M	H	R	P	M	H	R	P	M	H	R	P	M	H	R	P	M	H	R	P	M	H	R	P	M	H	R	P	M	H	R	P	M	H	R
1	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	No	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
2	No	Si	No	No	No	No	No	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
3	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
4	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
5	cc	cc	cc	ha	ha	ha	ha	ha	Na	ha	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg		

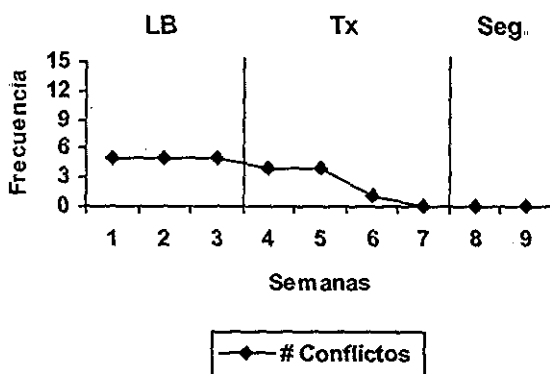
Componentes: 1) Definición del problema, 2) Genera alternativas, 3) Toma de decisión, 4) Puesta en práctica, 5) Tipo de acuerdo (ceder, no acuerdo, ganador-ganador).

Tabla 2. En la tabla se observan los componentes del proceso de solución de problemas que llevan a cabo los sujetos de la diada para resolver diferentes situaciones conflictivas en cada una de las sesiones de la intervención

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Así mismo, respecto al número de situaciones conflictivas que ocurren durante la semana, los sujetos de esta díada reportan una disminución de conflictos, la cual se observa en la gráfica 13.

Auto-registro semanal del número de conflictos
Tríada 3. María Elena



Gráfica 13. La gráfica muestra el número de situaciones conflictivas reportadas por los sujetos durante cada semana.

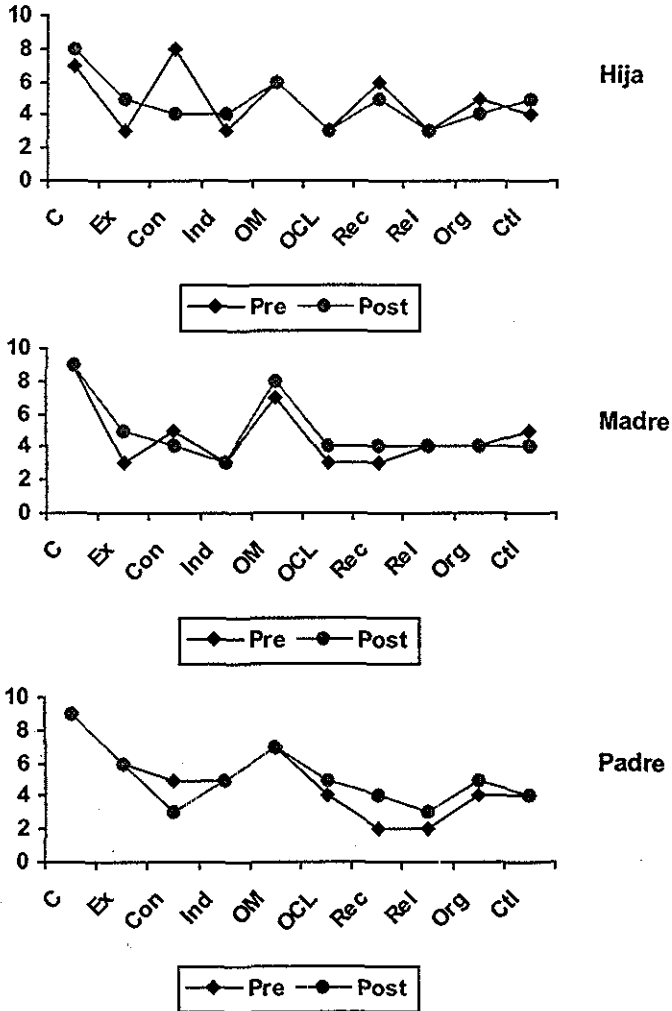
En la gráfica 14 se presentan las calificaciones de la Escala de Ambiente Social Familiar (FES) de la tríada antes y después de la intervención, donde observamos que la hija tiene una mejor percepción de la cohesión y la expresividad en la familia así como una notable disminución de la percepción del conflicto familiar después del tratamiento.

También se aprecia que la percepción de la madre permanece casi igual antes y después de la intervención; no obstante, se tiene un ligero incremento en su percepción de expresividad, orientación a metas, orientación cultural y recreación; así como una ligera disminución en las subescalas de conflicto y control.

Finalmente, en el caso del padre se observa un incremento en las subescalas de recreación, religiosidad y organización, así como una disminución en la percepción del conflicto familiar.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Ambiente social familiar
Tríada 3. María Elena



Gráfica 14. Se presentan las calificaciones obtenidas por la tríada en la Escala de Ambiente Social Familiar, antes y después de la intervención.

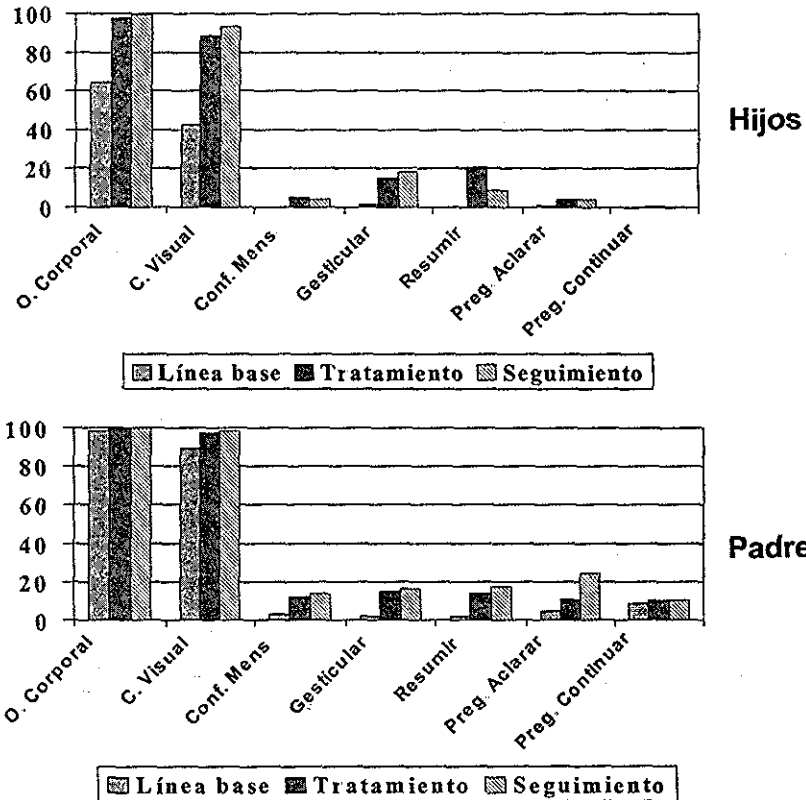
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Resultados generales de la intervención

A continuación se presentan las gráficas en donde se promedian los resultados de la intervención con los diez casos.

En la gráfica 15, de acuerdo con el promedio de los porcentajes de ocurrencia, se observa que en el caso de los hijos hubo un incremento importante en las conductas de orientación corporal, contacto visual, gesticular y resumir durante la intervención; y durante la fase de seguimiento sólo en la conducta de resumir no se mantuvo, sino que disminuyó la frecuencia de esta conducta.

Registro de habilidades de comunicación

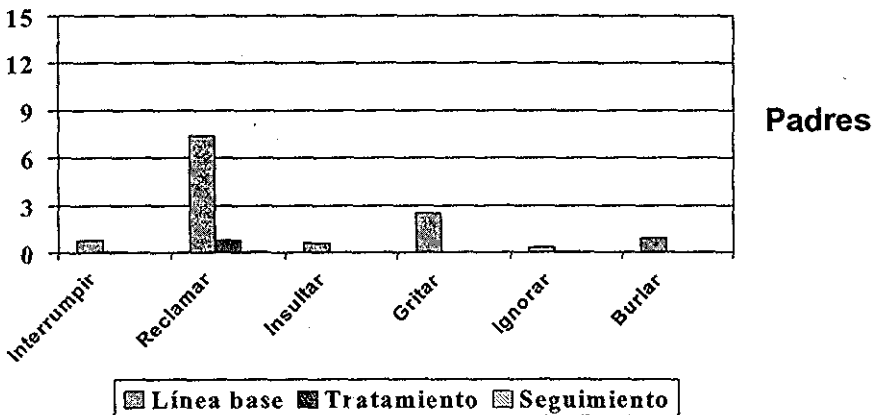
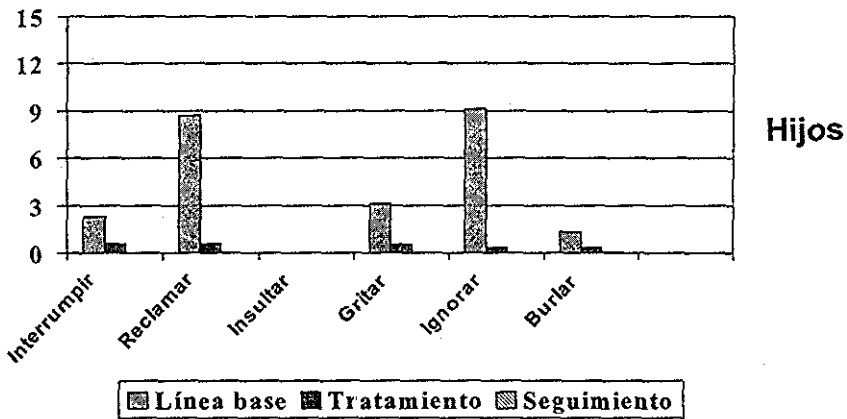


Gráfica 15. Se muestra el promedio de los porcentajes de ocurrencia de las conductas positivas de comunicación presentadas por los hijos y los padres en cada una de las fases del estudio

En cuanto a las conductas positivas de comunicación de los padres, se observa un incremento en todas las conductas positivas de comunicación durante la fase de tratamiento así como en el seguimiento.

En la gráfica 16 se presenta el promedio de los porcentajes de ocurrencia de las conductas negativas de comunicación, donde podemos ver que tanto en el caso de los hijos como de los padres hubo decrementos significativos en casi todas las conductas negativas de comunicación a excepción de la conducta de insultar que no se presentó en ninguna de las sesiones. Esta disminución se observa de la fase de línea base a la de tratamiento, así como en el seguimiento.

Registro de habilidades de comunicación

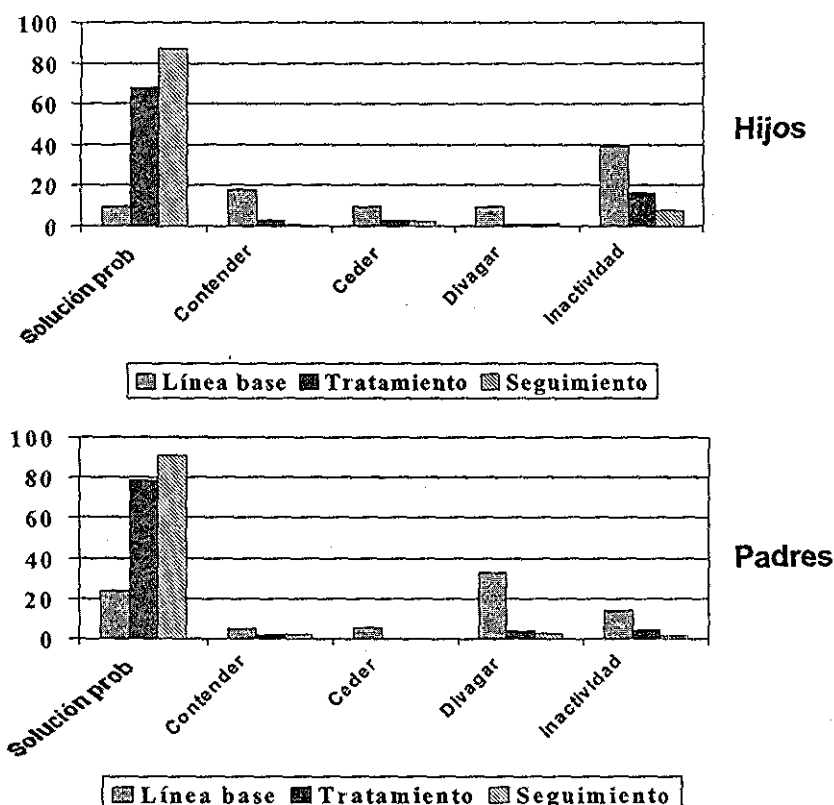


Gráfica 16. Se muestra el promedio de los porcentajes de ocurrencia de las conductas negativas de comunicación presentadas por los hijos y los padres en cada una de las fases del estudio.

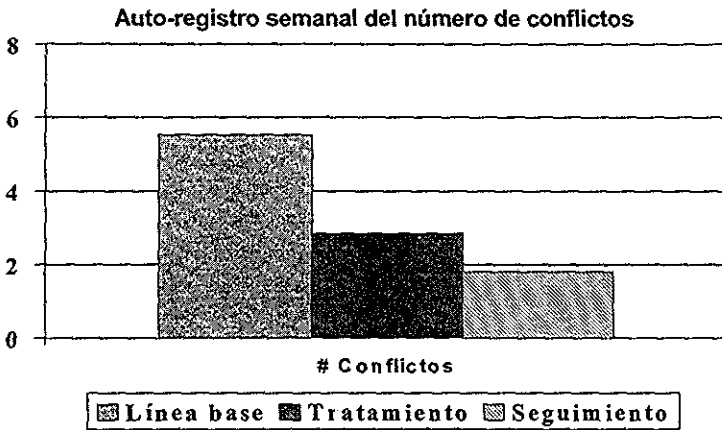
En la gráfica 17 podemos observar una modificación importante en el uso de la estrategia de negociación; en el caso de los hijos se da un incremento significativo de un 9.5% de la línea base a un 68% en el tratamiento y un 87% en el seguimiento; así mismo, disminuye en forma importante la inactividad de un 39% en la línea base a un 16% en el tratamiento y un 8% en el seguimiento.

Respecto a los padres también podemos notar un incremento significativo en la estrategia de solución de problemas, pues de encontrarse en un nivel de 24% durante la línea base, aumenta a un nivel de 78% en el tratamiento y 91% en el seguimiento. Además, la conducta de divagar disminuye de un 9.5% en promedio durante la línea base, a un 0.9% en el tratamiento.

Registro de estrategias de negociación

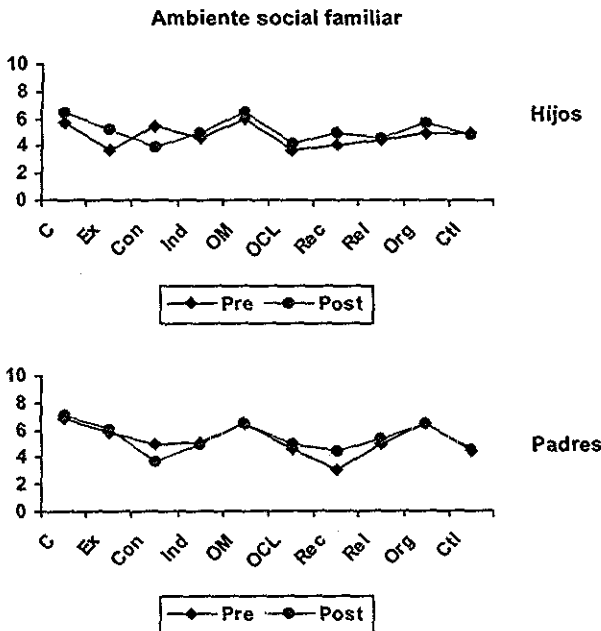


Gráfica 17. Se muestra el promedio de los porcentajes de ocurrencia de las estrategias de negociación presentadas por los hijos y los padres en cada una de las fases del estudio.



Gráfica 18. La gráfica muestra el promedio de situaciones conflictivas reportadas por los sujetos durante cada fase del estudio.

Respecto al promedio de situaciones conflictivas reportadas en todos los casos se observa una disminución de conflictos, que va de 5.5 durante la fase de línea base a 2.8 en el tratamiento y 1.8 en el seguimiento; lo cual se observa en la gráfica 18.



Gráfica 19. La gráfica muestra las calificaciones promedio obtenidas por los hijos y los padres en la escala de Ambiente Social Familiar antes y después de la intervención.

Por otro lado, en la gráfica 19 se presentan las calificaciones promedio obtenidas por los hijos y los padres en la Escala de Ambiente Social Familiar (FES) antes y después de la intervención, donde observamos un incremento en la percepción de los hijos respecto de la cohesión, la expresividad, orientación a metas, recreación, y organización; así como una disminución en la subescala de conflicto.

En el caso de los padres la percepción del ambiente social familiar permanece casi sin cambios a excepción de una disminución en el nivel de conflicto y un incremento en la subescala de recreación.

Por último, en la tabla 3 se presentan los datos de la satisfacción de los usuarios con los resultados del tratamiento, en la cual se observa que en general, los padres se sienten satisfechos con el entrenamiento. Al analizar las respuestas dadas a cada uno de los reactivos se puede ver que los padres consideran que el tratamiento les permitió mejorar la relación con sus hijos y que pueden aplicar las habilidades aprendidas en otros problemas.

Satisfacción de los padres con los resultados del tratamiento

Reactivos	X
1. En general, me siento satisfecho con el entrenamiento que recibí.	4.7
2. El entrenamiento me sirvió para mejorar la relación con mi hijo.	4.6
3. El tiempo que se utilizó por sesión fue suficiente.	4.1
4. Puedo poner en práctica lo que aprendí.	4.4
5. Soy capaz de aplicar las habilidades que aprendí para solucionar otros problemas.	4.3
6. Los problemas que tenía con mi hijo disminuyeron con el entrenamiento que recibí.	4.3
7. Las explicaciones que recibí por parte de los terapeutas fueron claras y precisas.	4.6
8. Los terapeutas mostraron interés por ayudarme.	4.8
9. Los materiales de apoyo como manuales, registros, guías, etc., fueron de gran ayuda.	4.8
10. Recomendaría a otros padres que recibieran este entrenamiento.	4.8

Donde: 1= Completamente en desacuerdo
 2 = En desacuerdo
 3 = Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 4 = De acuerdo
 5 = Completamente de acuerdo

Tabla 3. Presenta las calificaciones promedio del grupo de padres obtenidas en el Cuestionario de Satisfacción del Paciente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados de este estudio se encuentra que el tratamiento resultó efectivo al reducir en forma significativa las situaciones de conflicto presentadas entre padres e hijos adolescentes, mediante la enseñanza de habilidades de solución de problemas y comunicación.

Esto se refleja principalmente en los datos de los auto-reportes presentados por los sujetos, respecto de la cantidad de conflictos presentados en cada una de las fases del estudio, donde encontramos que a partir de la intervención se presenta una disminución en el número de conflictos.

Así mismo, se encontró una modificación en la percepción del ambiente familiar , principalmente por parte de los hijos, ya que después del tratamiento, estos perciben un ambiente más favorable donde existe mayor cohesión y menor conflicto; además de que perciben una mayor oportunidad de expresar lo que piensan y sienten, una mejor orientación hacia metas, una mayor organización y mayor recreación.

Estos resultados son importantes, ya que como varios autores señalan, el conflicto familiar y la calidad de vida de la familia percibida por el adolescente son factores críticos en su ajuste psicológico (Bomine, y cols., 1991; Smetana, y cols., 1991; Enos y Handal, 1986).

En cuanto a las habilidades de solución de problemas los datos muestran en general un incremento en el uso de la estrategia de solución de problemas, por parte de los hijos y de los padres; así mismo se encontró que a partir de la utilización de la estrategia de solución de problemas se presenta una mayor ocurrencia de soluciones ganador-ganador, es decir, soluciones que dejan satisfechas a las partes involucradas en el conflicto.

De acuerdo con la literatura sobre negociación, este resultado sería incoherente, pues menciona que tanto la solución de problemas como las estrategias de concesión y la contienda son necesarias para lograr el acuerdo y que generalmente los individuos las utilizan en forma alternativa para moverse hacia el acuerdo (Kelley, 1966; Lax y Sebenius, 1986). De esta manera, no se esperaría que se presentara la solución de problemas como estrategia única para lograr el acuerdo.

Sin embargo, en este trabajo se encontró que el entrenamiento implementado, promueve que los sujetos se involucren de manera más sistemática, en la solución de problemas, siguiendo cada uno de los pasos de esta estrategia, lo que favorece la probabilidad de que se presente la solución de problemas con una mayor ocurrencia, y por consiguiente disminuye la ocurrencia de la concesión y la contienda.

Por otro lado, se encuentra que el entrenamiento en solución de problemas llevado a cabo favorece que los sujetos alcancen acuerdos ganador-ganador, así como lo señalan otras investigaciones (Kelley y Schenitzki, 1972; citado en Carnevale y Pruitt, 1992).

Esto representa una gran ventaja, ya que los acuerdos ganador-ganador, tienden a ser de mayor duración y más benéficos para las relaciones entre las partes (Carnevale y Pruitt, 1992). Por otro lado, la investigación señala que una negociación que no satisfaga completamente a una de las partes será difícil que se lleve a cabo (Fisher y Ury, 1991; citado en Tracy, 1995)

Así mismo, se observó que antes de la intervención el comportamiento de los adolescentes al tratar de solucionar un conflicto se limitaba a permanecer en inactividad, es decir, no participaban o en algunos casos contendían o cedían ante los intereses de los padres. Sin embargo, durante la intervención se incrementa en forma relevante la estrategia de solución de problemas, haciendo a un lado la estrategia de ceder y el comportamiento de permanecer inactivo.

En este sentido, podemos decir que este tipo de intervención abre la posibilidad de que los adolescentes participen de manera más activa en la solución de un conflicto, pues el entrenamiento en solución de problemas propicia que se presente el comportamiento cooperativo de los sujetos para encontrar juntos un acuerdo, en el que lo más importante sea enfocarse en los intereses de ambas partes más que en posturas de interés individual (Fisher y Ury, 1991; citado en Tracy, 1995).

Aún cuando en la mayoría de los casos reportados se encontraron incrementos en la utilización de la estrategia de solución de problemas, se presentaron dos casos (díada 3 y tríada 4) en los cuales los niños tenían dificultad para poner en práctica estas habilidades.

Aunque existen diferentes variables que pudieran explicar este problema, de acuerdo con los datos con que se cuenta respecto a las características de los sujetos del estudio, podemos decir con cierto grado de certeza, que en estos casos el déficit en habilidades cognitivas y la baja inteligencia, pudieran ser los responsables de la dificultad para emplear la solución de problemas al resolver situaciones de conflicto (Dunn, 1988; citado en Loeber y Hay, 1997).

En cuanto a las habilidades de comunicación, podemos afirmar que propician el que se presente la estrategia de solución de problemas ya que al introducir el entrenamiento de estas habilidades como apoyo al entrenamiento en solución de problemas, permitió que los sujetos aumentaran conductas positivas como resumir, aclarar el mensaje y confirmar el mensaje, las cuales favorecieron que se diera el componente de definir el problema. Este componente es importante, ya que se ha encontrado que puede mejorar la percepción de los intereses de las partes promoviendo un mejor resultado en la negociación (Thompson y Hastie, 1990a)

Por otra parte, a través de las conductas positivas de comunicación como resumir aclarar el mensaje y confirmar el mensaje, se disminuye la probabilidad de interpretar erróneamente el mensaje que transmite el emisor; lo cual es importante en una situación de solución de problemas, ya que como se señaló anteriormente, los adolescentes que presentan comportamiento agresivo con frecuencia tienen percepciones erróneas acerca de los intereses de los demás, pues tienden a pensar que los demás quieren agredirlos y reaccionan de acuerdo a esta expectativa (MacKinnon-Lewis, y cols., 1992; citado en Loeber y Hay, 1997; Dodge, 1984)

Así mismo, la disminución de las conductas de comunicación negativas como insultar, reclamar, gritar y burlar propició un ambiente más favorable para el establecimiento de la estrategia de solución de problemas y lograr alcanzar el acuerdo. Esto también se pudo constatar en la mayoría de los casos, pues a partir del entrenamiento en habilidades de comunicación se observa como se llega al acuerdo, aún cuando no se había realizado el entrenamiento en solución de problemas.

Sin embargo, sería recomendable que en estudios subsecuentes se investigara el efecto de las habilidades de comunicación sobre la solución de problemas, ya que en esta ocasión únicamente se trabajó como un componente de apoyo y no se controló en forma sistemática su influencia.

Por otro lado, varios autores han señalado que una característica de los niños y adolescentes que presentan comportamiento agresivo es la dificultad para regular sus emociones y controlar sus impulsos (Loeber y Hay, 1997; Underwood y cols., 1992), en esta investigación se encontró que aún cuando los adolescentes eran entrenados en habilidades de solución de problemas y comunicación, y a pesar de que existieron disminuciones importantes en conductas negativas de comunicación de los adolescentes como reclamar, gritar, interrumpir y burlarse, se presentaron sesiones en las que algunos sujetos tuvieron problemas para poder controlar su enojo afectando así la solución de problemas. Por este motivo sería recomendable complementar esta intervención con un componente más en el que se incluyera un entrenamiento en control del enojo.

Así mismo, a pesar de que en este estudio se encontraron cambios significativos en las habilidades de comunicación, en las estrategias de negociación, así como en el uso de los componentes de solución de problemas; sería recomendable contar con instrumentos o registros más sensibles que realmente permitieran evaluar la forma en la que los sujetos solucionan problemas diariamente, así como la importancia de este tipo de intervenciones en el funcionamiento cotidiano de los sujetos.

No obstante, mediante la validación social obtuvimos una medición de la relevancia de los resultados para los usuarios del tratamiento, a través de la cual se encuentra que los cambios provocados por la intervención en el comportamiento de los sujetos, son considerados como importantes para los pacientes, ya que también reportan una disminución en los problemas con los hijos así como una mejor relación padre-hijo gracias al tratamiento.

Por otra parte, a través de las sesiones los sujetos reportaron que a partir de la intervención existía una mejoría en su relación padre-hijo y que podían poner en práctica las habilidades de solución de problemas con otras personas y en diferentes escenarios. Este tipo de información es relevante, sin embargo, en la presente investigación no se diseñaron instrumentos para evaluar el cambio provocado de manera más fina. Como por ejemplo, utilizar auto-reportes donde los sujetos especificaran en forma más sistemática el proceso que seguían para resolver cada una de las situaciones de conflicto que se les presentara.

En este sentido, otra limitación de esta investigación es que las observaciones del comportamiento de los sujetos únicamente se llevaron a cabo en la clínica, por lo que sería conveniente evaluar las habilidades de los sujetos *in situ*, es decir, realizar observaciones en escenarios distintos a la clínica, para comprobar la generalización de sus habilidades.

Por otra parte, en esta investigación también se encontró que en las primeras sesiones de intervención los hijos no llevaban a cabo cada uno de los componentes del proceso de solución de problemas; sin embargo, los padres adquirían más rápido estas habilidades y eran capaces de modelarlas a sus hijos, logrando así acuerdos más satisfactorios para ambos. Por ello, sería recomendable dotar a los padres de habilidades de solución de problemas en una etapa más temprana del desarrollo de sus hijos, para prevenir situaciones de mayor conflicto durante la adolescencia, pues como se ha señalado en este trabajo, las prácticas de crianza de tipo coercitivo utilizadas por los padres se asocian con la presentación de comportamiento agresivo durante la infancia y violencia posterior (Manly y cols., 1994; Patterson, 1982; Farrington, 1978) por lo que enseñar a los padres otro tipo de estrategias para el manejo del comportamiento de sus hijos sería de vital importancia.

De igual manera, como señalan Nezu y Nezu (1995), la forma en la que los modelos adultos significativos afrontan los problemas reales, probablemente juega un papel clave en la adquisición por parte de un niño de las capacidades para la

solución de problemas, las cuales son un componente clave del ajuste psicológico general (D'Zurilla y Goldfried, 1971).

Otro hallazgo interesante fue que en el caso de las tríadas el comportamiento de los hijos variaba dependiendo de la persona con la que interactuaba, encontrando que en los cuatro casos los hijos presentaban una interacción más aversiva o violenta con los padres. Este hallazgo tiene implicaciones importantes pues, por hace patente la necesidad de utilizar otra metodología observacional para identificar hacia quién se dirige el comportamiento durante las interacciones entre las tríadas para tener una mayor comprensión de la interacción padre-madre-hijo en la solución de problemas.

Así como el hallazgo anterior, existen diversos factores que también intervienen en el proceso de solución de problemas entre padres e hijos que no fueron objeto de estudio en esta investigación, pero que pueden determinar el éxito o fracaso de este proceso por lo que su estudio se hace necesario. Tal es el caso del género y el nivel de inteligencia de los sujetos.

Como se ha señalado las habilidades de solución de problemas juegan un papel importante en el ajuste psicológico de los individuos, por lo que proporcionar a los niños y adolescentes habilidades como la sensibilidad del individuo hacia los problemas, la habilidad de considerar soluciones potenciales y anticipar las consecuencias de las distintas acciones y cómo reaccionar cuando se enfrenta a una situación problemática (Nezu y Nezu, 1995). es de gran importancia pues, representan su competencia social, es decir, la capacidad de los sujetos para afrontar problemas de la vida diaria (D'Zurilla y Goldfried, 1971).

Finalmente, dadas las afirmaciones que han hecho otros investigadores acerca de la fuerte relación que existe entre la carencia de habilidades de solución de problemas y la utilización de la agresión física (Hartz, 1995; Manly y cols., 1994), sería recomendable hacer seguimientos más largos del comportamiento de los sujetos para corroborar si efectivamente las habilidades de solución de problemas también disminuyen la probabilidad de que se presente comportamiento agresivo y antisocial más severo durante la adolescencia media.

Referencias bibliográficas

- Arunachalam, V. & Dilla, W. (1995) Judgment accuracy and outcomes in negotiation: A causal modeling analysis of decision-aiding effects *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 61 (3), 289-304.
- Attar, B. K., Guerra, N. G. & Tolan, P. H. (1994). Neighborhood disadvantage, stressful life events, and adjustment in urban elementary-school children *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 391-400.
- Ayala, H. E., Fulgencio, M., Chaparro, A. & Pedroza, F. (2000). Resultados preliminares del proyecto estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación con el establecimiento de conducta antisocial en la adolescencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 65-89.
- Ayala, H. E., González, J., Fulgencio, M., Téllez, G. & Barragán, N. (1998). *Manual de entrenamiento a padres*. Ed. Porrúa. México.
- Ayala, H. E. & Barragán, N. (1997) *Estudio Longitudinal del Desarrollo de la Conducta Agresiva en Niños y su Relación hacia la Evolución de la Conducta Antisocial en la Adolescencia*. PAPIME IN301297.
- Baer, D. M. (1977) Perhaps it would be better not to know everything. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 167-172.
- Baumeister, R. F., Smart, L. & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Bulletin*, 103, 5-33.
- Bazerman, M. H., Magliozzi, T., & Neale, M. A. (1985). Integrative bargaining in a competitive market. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 34, 294-313.
- Borrine, M. L.; Handal, P.J., et al. (1991). Family conflict and adolescent adjustment in intact, divorced and blended families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 5, 753-755.
- Brezina, T. (2000). Delinquent Problem-Solving: An Interpretive Framework for Criminological Theory and Research. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 37, 3-28.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gariépy, J. L. & Ferguson, L.L. (1989). Growth and aggression. I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.

- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1984). Predicting aggressive patterns in girls and boys : a developmental study *Aggressive Behavior*, 10, 227-242.
- Carnevale, P. & Pruitt, D. G. (1992). Negotiation and mediation *Annual Review of Psychology*, 43, 531-582
- Castro, S.M.E. (1976). La familia del fármaco dependiente. *CEMEF Informa*, 7, 11-16.
- Chaparro, C. A. (2001). *Cambio de la conducta disruptiva de niños agresivos en el salón de clases* Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- Compas, B. E., Malcarne, V. L. & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 405-11.
- Davis, G. A. (1966). Current status of research and theory in human problem solving. *Psychological Bulletin*, 66, 1, 36-54
- De la Garza, F., Mendiola, I.R. & Rábago, G. (1980). Perfil del inhalador: Estudio epidemiológico del uso de inhalantes en una población marginal. *Salud Mental*, 3, 4-12.
- Dodge, K. A. & Coie, J. d. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Murphy, R. R., Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Enos, D. M & Handal, P. J. (1986). The relation of parental marital status and perceived family conflict to adjustment in white adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 820-824.
- Erwin, P. G (1994). Social problem solving, social behavior and children's peer popularity. *The Journal of Psychology*, 128, (3), 299-306

- Farrington, D. P. (1978). The family background of aggressive youths. En *Aggression and antisocial behavior in childhood and adolescence*, ed Hersov, Berger y Schaffer. Oxford: Pergamon.
- Frye, A. A. & Goodman, S. H. (2000). Which Social Problem-Solving Components Buffer Depression in adolescent Girls?. *Cognitive Therapy and Research*, 24, 637-650.
- Fulgencio, M. & Ayala, H. (1996). Validación social de intervenciones conductuales con niños: Evaluación de metas, procedimientos y resultados *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 22, 111-138
- Fulgencio, M., Chaparro, A., Chiquini, Y., Romero, G., Téllez, G., Barragán, N. & Ayala, H. (1998). *Manual de entrenamiento a terapeutas para el manejo de problemas de desobediencia*. Ed. Porrúa. México.
- Guilford, J. O. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York, McGraw-Hill.
- García, V. (1993). Prevención en desarrollo psicológico infantil y adolescente: El papel de la familia y la escuela. En Galvan, E.; Reid, J.B. y García, V. (Eds.). *Prevención en Psicología*, México: CONACyT y UNAM, 41-60.
- Hartz, D. T. (1995). Comparative conflict resolution patterns among parent-teen dyads of four ethnic groups in Hawaii. *Child Abuse & Neglect*, 19, 681-689.
- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Ed. Mc Graw Hill. México, D. F.
- Holahan, C. J., Valentiner, D. P. & Moos, R. H. (1995). Parental support, coping strategies, and psychological adjustment: an integrative model with late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 633-648.
- Kifer, R. E., Lewis, M. A., Green, D. R., & Phillips, E. I. (1974). Training predelinquent youths and their parents to negotiate conflict situations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 357-364.
- Lipton, R. I. (1994). The effect of moderate alcohol use on the relationship between stress and depression. *American Journal of Public Health*, 84, 1913-1917.
- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

- Loeber, R., Tremblay, R. E., Gagnon, C. & Charlebois, P. (1989b). Continuity and desistance in disruptive boys' early fighting in school. *Developmental Psychopathology*, 1, 39-50.
- Loeber, R. & Dishion, T. J. (1983). Early predictors of male delinquency: a review *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- Manly, J. T., Cicchetti, D. & Barnett, D. (1994). The impact of subtype, frequency, chronicity and severity of child maltreatment on social competence and behavior problems. *Developmental Psychopathology*, 7, 121-143.
- Miller, J. G. & Miller, J. L. (1990). Introduction: the nature of living systems *Behavioral Science*, 35, 157-163.
- Miller, J. L. & Miller, J. G. (1992). Greater than the sum of its parts: subsystems which process both matter-energy and information. *Behavioral Science*, 37, 1-38.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. & Kagan J. (1987). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. Ed. Trillas. México.
- Neale, M. A. & Bazerman, M. H. (1991). *Cognition and rationality in negotiation*. New York: Free Press.
- Nezu, A. M. & Nezu, C. M. (1995). Entrenamiento en solución de problemas. En Vicente E. Caballo (ed) *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Ed. Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.
- Novacek, J., Raskin, R. & Hogan, R. (1991). Why do adolescents use drugs?. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 475-492.
- Ortiz, A. & Caudillo, C. (1985). Las características de las familias de inhaladores en comparación con las familias de no inhaladores, *Instituto Mexicano de Psiquiatría. Reporte interno*
- Papalia, D. E. & Wendkos, S. (1988) *Psicología del Desarrollo*. Ed. Mc Graw Hill, México.
- Patterson, G.R. (1982). A social learning approach, 3, *Coercive Family Process*. Eugene, OR:Castalia Publishing Company.
- Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Reid, J. B. & Patterson, G. R. (1989). The development of antisocial behaviour patterns in childhood and adolescence. *European Journal of Personality*, 3.

- Santoyo, C. & Vázquez, F (2001) *Procesos psicológicos de la negociación y la toma de decisiones*. Facultad de Psicología. U N.A.M. México, D F.
- Smetana, J. G., Yau, J., Restrepo, A & Braeges, J. L. (1991). Adolescent-parent conflict in married and divorced families. *Developmental Psychology*, 27, 1000-1010.
- Thompson, L L. (1995). "They saw a negotiation": Partisanship and involvement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 839-853.
- Thompson, L. L., & Hastie, R. (1990a). Social perception in negotiation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 47, 98-123.
- Tracy, L. (1995) Negotiation: An emergent process of living systems. *Behavioral Science*, 40, 41-55
- Underwood, M. K., Coie, J. D. & Herbsman, C. R. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development*, 63, 366-380.
- Vicary, J. R., Klingaman, L. R. & Harkness, W. L (1995). Risk factors associated with date rape and sexual assault of adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 18, 289-306.
- Vuchinich, S., emery, R. E. & Cassidy, J. (1988). Family members as third parties in dyadic family conflict: strategies, alliances and outcomes. *Child Development*, 59, 1293-1302.
- Weiss, R. D., Griffin, M. L. & Mirin, S. M. (1992). Drug abuse as self-medication for depression: An empirical study. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 18, 121-129.
- White, J., Moffitt, T. E., Caspi, A, Bartusch, D. J., Needles, D. J. & Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relation to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 192-205.

ENTREVISTA CONDUCTUAL

I. DATOS GENERALES

No. de expediente _____

Nombre del paciente _____
 Fecha de nacimiento _____ Edad _____ Sexo _____
 Escolaridad _____

Datos de la madre:

Nombre de la madre _____
 Edad _____ Escolaridad _____
 Estado civil _____ Ocupación _____
 Teléfono _____
 Domicilio _____

Datos del padre:

Nombre del padre _____
 Edad _____ Escolaridad _____
 Estado civil _____ Ocupación _____
 Teléfono _____
 Domicilio _____

Motivo de consulta _____

Mencione a las personas que componen su familia y viven en su casa

Nombre	Edad	Ocupación	Estado civil	Escolaridad	Parentesco
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____

1. ¿Cuántas personas colaboran con el ingreso familiar y qué cantidad aportan?

2. Tipo de vivienda

3 ¿A quién pertenece la casa donde usted vive?

4 Cuartos con los que cuenta su casa, sin incluir baño y cocina

II. HISTORIA CLINICA

¿Su hijo fue planeado? Si ____ No ____

Explique: _____

¿Hubo complicaciones durante el parto? Si ____ No ____ Describa:

¿Su hijo sufre actualmente de algún problema de salud? Si ____ No ____

Explique: _____

¿Qué profesionistas están interviniendo en esta situación? _____

Actualmente, ¿Su hijo toma algún medicamento? Si ____ No ____

¿Cuál (es)? _____

III. ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA

Describa los hábitos alimenticios del niño (a):

¿Ha tenido algún problema de sueño (pesadillas, sobresaltos, miedos nocturnos, enuresis, encopresis, insomnio)? _____

¿Existe alguna persona que escuche los problemas personales del niño o niña?

Si ____ No ____

¿Quién (es)? _____

¿Con quién (es) juega el niño (a)? _____

¿Pelea con ellos? _____

¿Qué edad tienen sus amigos? _____

Describe las actividades que realizan los integrantes de su familia en un día cotidiano entre semana

Describe las actividades que realizan en un día de fin de semana común

Describe las actividades que el niño realiza en la escuela

IV. EXPLORACION DE CONFLICTOS

¿Alguna vez ha perdido el control con su hijo? (Describe la situación).

¿Existe alguna otra persona que haya perdido el control con su hijo? (Describe la situación).

¿Qué problemas de conducta tiene su hijo, que a usted le cuesta trabajo controlar?

¿Qué es lo que hace usted cuando ocurre el problema de conducta?

¿Cuándo fue la primera vez que ocurrió el problema de conducta?

¿Con qué frecuencia, intensidad y duración se presenta el problema de conducta, actualmente?

¿En qué situaciones se presenta el problema de conducta?

Personas que estén presentes cuando ocurre el problema de conducta:

¿Qué eventos cree usted que se asocien con la ocurrencia del problema de conducta de su hijo? (Divorcio, cambio de casa, o de escuela, muerte de algún familiar, problemas con alcohol o drogas)

Mencione situaciones o tiempos específicos en los que **no** ocurre el problema de conducta:

¿Ha recibido atención profesional para el manejo de dicho problema? Si _____ No _____
¿Por quiénes? _____

¿Qué personas están involucradas en el control de la conducta problema del niño y cuáles son las estrategias que han utilizado?

¿Desea agregar algo más?

ENTREVISTA CONDUCTUAL

I. DATOS GENERALES

No. de expediente _____

Nombre del paciente _____

Fecha de nacimiento _____ Edad _____

Sexo _____

Escolaridad _____

1. Motivo de consulta: ¿Por qué vienes al psicólogo?

2. ¿Cuándo fue la primera vez en que se presentó la conducta problema?

3. Antecedentes: ¿Qué pasa antes de que se presente la conducta problema?

4. ¿Qué ocurre cuando se presenta el problema? (cómo lo han manejado los padres, qué haz hecho tú)

5. ¿Haz notado algún cambio en cuanto a la frecuencia, intensidad o duración del problema?

6. ¿Existe algún evento que se relacione con el problema de conducta?

7. ¿Hay algunas personas con las que se presente particularmente el problema?

8. Menciona el nombre de 3 personas con las que pasas la mayor parte del tiempo.

Anexo 2

9. Menciona el nombre de 3 personas con las que puedes platicar cuando tienes problemas.

10. Menciona el nombre de 3 personas con las que platicas cuando te sientes muy contento.

Observaciones: _____

Escala de Ambiente Social Familiar

Instrucciones: Antes de aplicar este cuestionario es muy importante que usted enfatice a la persona entrevistada que todas las preguntas que se le van a hacer se refieren a su familia.

Lea cuidadosamente cada pregunta.

Pida que la respuesta a cada pregunta sea "Sí" o "No".

Cuando la persona manifieste no haber comprendido, lea nuevamente la pregunta, y si a pesar se de ello no la entiende, trate de aclararla basándose en la explicación contenida en el Manual de Aplicación.

1. ¿En su familia realmente se ayudan unos a otros?
2. ¿Acostumbran hablarse de lo que sienten?
3. ¿Se pelean mucho entre ustedes?
4. ¿Cada quien hace sus cosas sin recibir ayuda de nadie?
5. ¿Creen ustedes que ser el mejor en cualquier cosa que hagan es importante?
6. ¿Hablan de política y problemas del país frecuentemente?
7. ¿Cuándo tienen tiempo libre, salen de su casa?
8. ¿Van a la iglesia con frecuencia?
9. ¿Preparan con mucho cuidado las actividades de su casa?
10. ¿Se dan órdenes entre ustedes?
11. ¿Pasan muchos momentos juntos en casa?
12. ¿Pueden ustedes hablar libremente de lo que pasa en su familia?
13. ¿Se enojan muy fuertemente entre ustedes frecuentemente?
14. ¿Los dejan ser libres en lo que hacen y en lo que piensan en su familia?
15. ¿Para su familia es muy importante salir adelante en la vida?
16. ¿Van seguido a conferencias, teatros o conciertos?
17. ¿Frecuentemente van amigos a visitarlos a su casa?
18. ¿En su familia acostumbran rezar?
19. ¿Generalmente son ustedes muy limpios y ordenados?
20. ¿En su familia hay mucha disciplina?
21. ¿Se esfuerzan mucho en los quehaceres de la casa?
22. ¿Cuándo alguien se enoja en su casa, generalmente otro se molesta?
23. ¿Algunas veces llegan a estar tan enojados que se arrojan cosas entre ustedes?
24. ¿En su familia cada quien decide lo que hace?
25. ¿Creen ustedes que la gente vale por el dinero que tiene?
26. ¿Es muy importante en su familia aprender cosas nuevas y diferentes?
27. ¿Alguno de ustedes está en equipos de fútbol, beisbol, etc.?
28. ¿Hablan ustedes con frecuencia del significado religioso de la navidad?
29. ¿En su casa es fácil encontrar las cosas cuando se necesitan?
30. ¿Una persona en su familia es la que toma la mayor parte de las decisiones?
31. ¿Se sienten muy unidos en su familia?

32. ¿Se cuentan sus problemas personales uno a otros?
33. ¿Cuándo tienen problemas explotan con facilidad?
34. ¿Pueden salir de su casa cada vez que quieran?
35. ¿Creen ustedes en el cielo y en el infierno?
36. ¿Están ustedes interesados en actividades culturales?
37. ¿Van al cine, eventos deportivos o de excursión muy seguido?
38. ¿Creen ustedes en el cielo y en el infierno?
39. ¿En su familia son puntuales?
40. ¿Las cosas en casa se hacen como se debe?
41. ¿Son ustedes acomodados en las cosas que se necesitan en casa?
42. ¿Si tienen ganas de hacer algo de repente, lo hacen?
43. ¿Seguido se critican unos a otros?
44. ¿En su familia pueden realizar cualquier actividad personal sin que nadie los moleste?
45. ¿Ustedes siempre tratan de hacer las cosas un poco mejor en cada ocasión?
46. ¿Seguido discuten de arte, cultura, política, etc.?
47. ¿Todos ustedes tienen uno o dos pasatiempos?
48. ¿En su familia tienen ideas estrictas acerca de lo que es bueno o malo?
49. ¿En su familia, las personas son firmes en sus decisiones?
50. ¿En su familia, se preocupan mucho por hacer solamente lo que está permitido?
51. ¿Realmente se apoyan unos a otros?
52. ¿Cuándo alguien se queja en su familia, alguien se molesta?
53. ¿Se golpean entre ustedes alguna vez?
54. ¿En su familia, cada quien resuelve sus propios problemas?
55. ¿Se preocupan por mejorar en el trabajo o por sacar buenas calificaciones en la escuela?
56. ¿Alguien de su familia toca algún instrumento musical?
57. ¿A parte de sus obligaciones tienen actividades de diversión?
58. ¿Creen ustedes que hay algunas cosas que se tienen que aceptar de buena fé?
59. ¿Tratan de tener ustedes la casa limpia?
60. ¿En su casa hay poca oportunidad de opinar sobre las decisiones familiares?
61. ¿Hay mucha unión entre su familia?
62. ¿Los asuntos de dinero y deudas, se hablan delante de todos ustedes?
63. ¿Si hay desacuerdos entre ustedes, terminan discutiendo y peleándose?
64. ¿Entre ustedes se ayudan para defenderse de los demás?
65. ¿En su familia trabajan duro para mejorar y salir adelante?
66. ¿Van a la biblioteca frecuentemente?
67. ¿Van a cursos o clases que no son parte de la escuela, por pasatiempo o interés?
68. ¿En su familia cada persona tiene ideas diferentes de lo que es bueno o malo?
69. ¿Cada uno de ustedes sabe bien cuales son sus obligaciones?
70. ¿Es difícil que puedan hacer cualquier cosa que quieran?
71. ¿Verdaderamente se llevan bien entre ustedes?
72. ¿Pueden decirse cualquier cosa entre ustedes?
73. ¿Tratan ustedes de sobresalir sobre las demás personas de su casa?

Anexo 3

74. ¿Cuando algún miembro de la familia hace lo que quiere, lastima los sentimientos de los demás?
75. ¿En su familia primero es el trabajo y luego la diversión?
76. ¿Ustedes dedican más tiempo a leer que a ver televisión?
77. ¿Salen ustedes a pasear muy seguido?
78. ¿La biblia es un libro muy importante en su casa?
79. ¿El dinero lo manejan muy cuidadosamente en su familia?
80. ¿La disciplina en su casa es muy estricta?
81. ¿En su familia a todos se les dedica tiempo y atención?
82. ¿En su familia discuten mucho?
83. ¿Creen ustedes que gritando consiguen lo que quieren?
84. ¿En su familia se permite que cada quien diga lo que piensa?
85. ¿A ustedes les gusta estarse comparando con los demás?
86. ¿Realmente les gusta la música, lectura, pintura, danza, etc.?
87. ¿La forma principal de entretenerse en su familia es ver la T.V. o escuchar la radio?
88. ¿En su familia creen que cuando alguien comete un pecado, será castigado?
89. ¿Los platos se lavan rápidamente después de comer?
90. ¿En su familia se respetan las cosas que no están permitidas?



Situaciones que causan conflicto entre padres e hijos

Instrucciones:

De las siguientes situaciones, marque las que causen conflicto en su relación como padres e hijos.

SITUACIÓN	¿Causa conflicto?	
	SI	NO
1 Realizar quehaceres domésticos	_____	_____
2 Aseo personal	_____	_____
3 Decidir cómo vestirse	_____	_____
4 Ver televisión	_____	_____
5 Escuchar música	_____	_____
6 Hablar por teléfono	_____	_____
7 El tipo de juegos que se realizan en la casa	_____	_____
8 No comer lo suficiente	_____	_____
9 Los hábitos al comer	_____	_____
10 Desobedecer	_____	_____
11 Decir mentiras	_____	_____
12 Decir groserías	_____	_____
13 Hacer travesuras	_____	_____
14 Rezonar a los padres	_____	_____
15 Pelearse con los hermanos	_____	_____
16 El que los papás tengan preferencia por uno de los hijos	_____	_____
17 Los padres dedican poco tiempo al hijo	_____	_____
18 Acompañar a los papás a reuniones	_____	_____
19 Tomar dinero sin permiso	_____	_____
20 Tener mascotas	_____	_____
21 Pedir permisos para salir	_____	_____
22 Salirse sin permiso de la casa	_____	_____
23 Llegar tarde a casa	_____	_____
24 El tipo de amigos que se tiene	_____	_____
25 Que los amigos vayan a la casa	_____	_____
26 Tener novio (a)	_____	_____
27 Hacer la tarea de la escuela	_____	_____
28 Bajas calificaciones en la escuela	_____	_____
29 Mal comportamiento en la escuela	_____	_____
30 Hacer viajes solo (a)	_____	_____
31 Conducir automóvil	_____	_____
32 Fumar	_____	_____
33 Beber alcohol	_____	_____
34 Consumir drogas	_____	_____
35 Robo	_____	_____
36 Otras: _____	_____	_____
37 _____	_____	_____
38 _____	_____	_____
39 _____	_____	_____
40 _____	_____	_____

Cuestionario de Satisfacción del Paciente

Instrucciones: Conteste por favor las siguientes preguntas sobre el entrenamiento que recibió para ayudarnos a mejorar el servicio.

Indique con el número el grado de acuerdo que presenta con cada una de las oraciones.

1 En general, me siento satisfecho con el entrenamiento que recibí

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	Desacuerdo	Completamente en desacuerdo

2 El entrenamiento me sirvió para mejorar la relación con mi hijo.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	Desacuerdo	Completamente en desacuerdo

3 El tiempo que se utilizó por sesión fue suficiente.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	Desacuerdo	Completamente en desacuerdo

4. Puedo poner en práctica lo que aprendí.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	Desacuerdo	Completamente en desacuerdo

5 Soy capaz de aplicar las habilidades que aprendí para solucionar otros problemas

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	Desacuerdo	Completamente en desacuerdo

6. Los problemas que tenía con mi hijo disminuyeron con el entrenamiento que recibí.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	Desacuerdo	Completamente en desacuerdo

7 Las explicaciones que recibí por parte de los terapeutas fueron claras y precisas

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	Desacuerdo	Completamente en desacuerdo

8. Los terapeutas mostraron interés por ayudarme.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	Desacuerdo	Completamente en desacuerdo

9. Los materiales de apoyo como manuales, registros, guías, etc.; fueron de gran ayuda.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	Desacuerdo	Completamente en desacuerdo

10. Recomendaría a otros padres que recibieran este entrenamiento.

1	2	3	4	5
Completamente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	Desacuerdo	Completamente en desacuerdo

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS:

REGISTRO ACC

Conducta _____ Definición _____

Periodo de observación _____ Fecha _____

Nombre del niño _____

Fecha y hora	Antecedentes (lo que ocurrió antes)	Conducta (acciones específicas)	Consecuencias (ignoro, premió, castigó)	Lugar	Personas presentes

REGISTRO DE HABILIDADES DE COMUNICACION

Nombre _____ No. exp. _____
 Fecha _____ Sesión _____ Observador _____

	Negativas					Positivas							
	Interrumpir	Reclamar	Insultar	Gritar	Ignorar	Burlar	O. Corporal	C. Visual	Confirma mensaje	Gesticular	Resumir	Preg. aclarar	Preg. continuar
0-10"													
10-20"													
20-30"													
30-40"													
40-50"													
50-1:00"													
1:00-1:10"													
1:10-1:20"													
1:20-1:30"													
1:30-1:40"													
1:40-1:50"													
1:50-2:00"													
2:00-2:10"													
2:10-2:20"													
2:20-2:30"													
2:30-2:40"													
2:40-2:50"													
2:50-3:00"													
3:00-3:10"													
3:10-3:20"													
3:20-3:30"													
3:30-3:40"													
3:40-3:50"													
3:50-4:00"													
4:00-4:10"													
4:10-4:20"													
4:20-4:30"													

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

	Interrumpir	Reclamar	Insultar	Gritar	Ignorar	Burlar	O. Corporal	C. Visual	Confirma mensaje	Gesticular	Resumir	Preg. aclarar	Preg. continuar
4:30-4:40"													
4:40-4:50"													
4:50-5:00"													
5:00-5:10"													
5:10-5:20"													
5:20-5:30"													
5:30-5:40"													
5:40-5:50"													
5:50-6:00"													
6:00-6:10"													
6:10-6:20"													
6:20-6:30"													
6:30-6:40"													
6:40-6:50"													
6:50-7:00"													
7:00-7:10"													
7:10-7:20"													
7:20-7:30"													
7:30-7:40"													
7:40-7:50"													
7:50-8:00"													
8:00-8:10"													
8:10-8:20"													
8:20-8:30"													
8:30-8:40"													
8:40-8:50"													
8:50-9:00"													
9:00-9:10"													
9:10-9:20"													
9:20-9:30"													
9:30-9:40"													
9:40-9:50"													
9:50-10:00"													

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

REGISTRO DE ESTRATEGIAS DE NEGOCIACIÓN

Nombre _____ No. exp _____
 Fecha _____ Sesión _____ Observador _____

	Solución de problemas	Contender	Ceder	Divagar	Inactividad
0-10"					
10-20"					
20-30"					
30-40"					
40-50"					
50-1:00"					
1:00-1:10"					
1:10-1:20"					
1:20-1:30"					
1:30-1:40"					
1:40-1:50"					
1:50-2:00"					
2:00-2:10"					
2:10-2:20"					
2:20-2:30"					
2:30-2:40"					
2:40-2:50"					
2:50-3:00"					
3:00-3:10"					
3:10-3:20"					
3:20-3:30"					
3:30-3:40"					
3:40-3:50"					
3:50-4:00"					
4:00-4:10"					
4:10-4:20"					
4:20-4:30"					
4:30-4:40"					
4:40-4:50"					
4:50-5:00"					
5:00-5:10"					
5:10-5:20"					
5:20-5:30"					
5:30-5:40"					
5:40-5:50"					
5:50-6:00"					
6:00-6:10"					
6:10-6:20"					
6:20-6:30"					
6:30-6:40"					
6:40-6:50"					
6:50-7:00"					
7:00-7:10"					
7:10-7:20"					
7:20-7:30"					
7:30-7:40"					

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Anexo 8

	Solución de problemas	Contender	Ceder	Divagar	Inactividad
7:40-7:50"					
7:50-8:00"					
8:00-8:10"					
8:10-8:20"					
8:20-8:30"					
8:30-8:40"					
8:40-8:50"					
8:50-9:00"					
9:00-9:10"					
9:10-9:20"					
9:20-9:30"					
9:30-9:40"					
9:40-9:50"					
9:50-10:00"					
10:00-10:10"					
10:10-10:20"					
10:20-10:30"					
10:30-10:40"					
10:40-10:50"					
10:50-11:00"					
11:00-11:10"					
11:10-11:20"					
11:20-11:30"					
11:30-11:40"					
11:40-11:50"					
11:50-12:00"					
12:00-12:10"					
12:10-12:20"					
12:20-12:30"					
12:30-12:40"					
12:40-12:50"					
12:50-13:00"					
13:00-13:10"					
13:10-13:20"					
13:20-13:30"					
13:30-13:40"					
13:40-13:50"					
13:50-14:00"					
14:00-14:10"					
14:10-14:20"					
14:20-14:30"					
14:30-14:40"					
14:40-14:50"					
14:50-15:00"					
15:00-15:10"					
15:10-15:20"					
15:20-15:30"					
15:30-15:40"					
15:40-15:50"					
15:50-16:00"					
16:00-16:10"					
16:10-16:20"					

Anexo 8

	Solución de problemas	Contender	Ceder	Divagar	Inactividad
16:20-16:30"					
16:30-16:40"					
16:40-16:50"					
16:50-17:00"					
17:00-17:10"					
17:10-17:20"					
17:20-17:30"					
17:30-17:40"					
17:40-17:50"					
17:50-18:00"					
18:00-18:10"					
18:10-18:20"					
18:20-18:30"					
18:30-18:40"					
18:40-18:50"					
18:50-19:00"					
19:00-19:10"					
19:10-19:20"					
19:20-19:30"					
19:30-19:40"					
19:40-19:50"					
19:50-20:00"					

Lista de cotejo de habilidades de solución de problemas

Nombre del paciente _____

Fecha _____ Sesión _____

Componente	Padre	Madre	Hijo
1. Definición del problema			
2. Generación de alternativas			
3. Toma de decisiones			
4. Puesta en práctica			
Tipo de acuerdo			

	LB1		LB2		LB3		TX1		TX2		TX3		TX4		Seg 1		Seg 2		
	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	
Hab. Comunicación																			
Orientación corporal	0	100	90	100	86.1	100	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
C. Visual	50	100	46.6	100	27.8	100	90	100	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Confirmar mensaje	0	0	0	5	0	0	0	12	0	8	1.6	11	3.3	15	0	11	0	12	0
Gesticular	0	0	0	3.3	0	0	12	22	11	15	12	15	8	17	6.7	15	11	20	0
Resumir	0	6.7	0	0	0	0	0	8	3.3	12	0	17	6.7	22	3.3	22	3.3	30	0
Preg. Aclarar	0	10	0	6.7	0	0	0	3.3	3.3	11	1.6	17	3.3	17	6.7	15	3.3	12	0
Preg. Continuar	0	1.6	0	15	0	0	0	12	0	8	0	11	0	17	0	11	1.6	8	0
Interrumpir	1.6	0	8.3	0	30.6	0	3.3	0	1.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reclamar	5	20	6.7	15	11.1	2.8	1.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Insultar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gritar	0	3.3	16.7	30	19.4	0	6.7	0	3.3	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Ignorar	8.3	0	3.3	0	47.2	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Burlar	5	10	6.7	0	11.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Est. Negociación																			
Solución de prob	5	18.3	0	11.7	0	38.8	22	55	80	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Contender	70	3.3	40	43.3	50	16.7	3.3	0	0	6.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ceder	3.3	5	13.3	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Divegar	5	31.7	6.7	68.3	16.7	0	6.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inactividad	16.7	10	43.3	0	55.6	0	45	0	1.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Soldo problemas																			
Def problema	No	Si	No	Si	No	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Genera alternativas	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Toma de decisión	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Puesta en práctica	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Tipo de acuerdo	cc	na	na	na	na	na	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg
Autóregistro																			
# Conflictos	12	8	10	8	5	5	4	5	3	5	4	5	5	3	5	3	5	3	3

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

ANEXO 12. RESULTADOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN. DIADA 2: BRAULIO ALBERTO

	LB1		LB2		LB3		TX1		TX2		TX3		TX4		Seg 1		Seg 2	
	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre
Hab. Comunicación																		
Orientación corporal	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
C. Visual	80	100	75	100	80	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Confirmar mensaje	0	6.7	0	12	0	0	0	0	0	6.7	0	15	6.7	15	3.3	17	1.6	22
Gesticular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6.7	25	15	25	5	22	12	17	15
Resumir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6.7	0	12	5	12	11	6.7	15	12
Preg. Aclarar	6.7	15	3.6	11	4.3	13	4	12	8	11	6.7	9	12	17	6.7	12	11	15
Preg. Continuar	0	22	0	17	0	26	0	17	0	12	0	6.7	0	17	1.6	12	0	11
Interrumpir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reclamar	11	0	5	7	12	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Insultar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gritar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ignorar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Burlar	0	0	0	0	8	0	0	0	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Est. Negociación																		
Solución de prob	30	45	26	17	43.5	56.5	90	64	100	90	100	100	100	100	100	90	100	100
Contender	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ceder	0	0	0	30	26	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Divagar	25	50	17	45	17.4	21.7	8	4	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Inactividad	12	1.6	17	0	13	8.7	4	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sol. de problemas																		
Del problema	Si	No	No	No	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Genera alternativas	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Toma de decisión	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Puesta en práctica	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Tipo de acuerdo	cc	cc	na	na	cc	cc	cc	cc	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg
Autoregistro																		
# Conflictos	7	8	8	8	6	6	3	3	2	2	3	3	4	4	2	2	2	2

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 13. RESULTADOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN. DIADA 3: JESUS ANTONIO

	LB1		LB2		LB3		TX1		TX2		TX3		TX4		Seg 1		Seg 2	
	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre
Hab. Comunicación	0	100	0	100	0	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Orientación corporal	0	100	0	100	0	100	80	100	75	100	80	100	100	100	100	100	100	100
C. Visual	0	100	0	100	0	100	8.3	0	3.3	12	5	12	3.3	12	0	11	0	12
Confirmar mensaje	0	0	0	0	0	0	22.2	11.1	33.3	15	35	15	22.2	17	33.3	22	30	17
Gesticular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1.6	6.7	3.3	5	0	5
Resumir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3.3	0	3.3	0	5	0	3.3
Preg. Aclarar	0	33.3	0	40	0	33.3	0	22.2	0	45	0	50	0	45	0	47	0	50
Preg. Continuar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Interrumpir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reclamar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Insultar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gritar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ignorar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Burlar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Est. Negociación																		
Solución de prob	0	33.3	0	40	0	35	22.2	47.22	33.3	50	25	65	33	70	22	54	33.3	47
Contender	0	11.1	0	10	0	0	0	0	0	15	0	11	0	0	0	22	0	11
Ceder	5.5	0	0	0	0	8.33	0	0	7	0	12	0	0	0	33.3	0	0	0
Divagar	0	8.33	0	10	0	5.5	0	11.1	0	5	0	5	0	0	0	12	11	1.6
Inactividad	88.9	38.8	100	35	90	40	72.2	52.7	45	22	52.7	15	65	22	45	3.3	47	22
Sol. de problemas																		
Def problema	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si
Genera alternativas	No	Si	No	No	No	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si
Toma de decisión	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	No	Si	No	Si	Si	Si	No	Si	Si
Puesta en práctica	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Tipo de acuerdo	na	na	na	na	na	na	na	na	cc	cc	cc	cc	gg	gg	gg	cc	cc	cc
Año registro																		
# Conflictos	4	5	5	3	5	3	3	4	2	5	3	5	2	5	3	3		

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

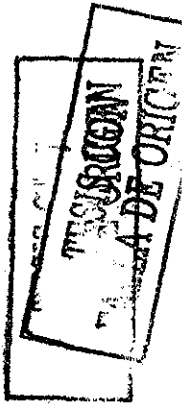
ANEXO 14. RESULTADOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN. DIADA 4: ALMA LAURA

	LB1		LB2		LB3		TX1		TX2		TX3		TX4		Seg 1		Seg 2	
	Hija	Madre	Hija	Madre	Hija	Madre	Hija	Madre	Hija	Madre	Hija	Madre	Hija	Madre	Hija	Madre	Hija	Madre
Habitación:	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Orientación corporal	90	100	85	100	85	100	85	100	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100
C. Visual	5	20	18.5	7.4	0	3.1	3.6	17.9	25	25	27	35	33	35	25	35	27	33
Confirmar mensaje	5	10	18.5	22.2	3.1	6.2	7.1	21.4	43.8	31.3	56.3	45.5	48	33	45	37	42	35
Gesticular	0	35	3.7	14.8	0	0	14.3	14.3	18.8	50	22	45	27	55	25	53	27	50
Resumir	0	5	3.7	22.2	0	0	3.6	12.5	6.3	25	12	23	18.8	27	15.6	25	15.6	25
Preg. Aclarar	0	0	0	0	0	0	0	3.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Preg. Continuar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Interrumpir	0	0	0	0	9.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reclamar	0	5	18.5	0	56.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Insultar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gritar	0	0	7.4	0	15.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ignorar	0	0	0	0	3.1	0	3.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Burlar	0	0	0	0	0	0	7.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Est. Negociación:																		
Solución de prob	35	60	21.4	46.4	0	15.2	92.6	31.5	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Contender	25	25	35.7	14.3	21.2	24.2	0	7.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ceder	35	5	21.5	10.7	9.1	18.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Divagar	0	10	10.7	17.9	42.4	21.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inactividad	5	0	10.7	10.7	27.3	21.2	0	3.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sol. de problem.																		
Def problema	No	No	No	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Genera alternativas	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Toma de decisión	No	No	No	No	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Puesta en práctica	No	No	No	No	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Tipo de acuerdo	cc	cc	cc	cc	cc	cc	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg
Autorregistro:																		
# Conflictos	8	5	7	4	2	2	0	2	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0

PROCESOS CON
ORIGEN

ANEXO 15. RESULTADOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN. DIADA 5: ARTURO

	LB1		LB2		LB3		TX1		TX2		TX3		TX4		Seg 1		Seg 2	
	Hijo	Padre	Hijo	Padre	Hijo	Padre	Hijo	Padre	Hijo	Padre	Hijo	Padre	Hijo	Padre	Hijo	Padre	Hijo	Padre
Hab. Comunicación																		
Orientación corporal	80	100	70	100	70	100	100	100	90	100	100	100	100	100	90	100	100	100
C. Visual	20	70	25	65	25	70	60	90	75	90	72	85	80	90	68	85	65	88
Confirmar mensaje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10	0	12	0	7.8	0	10
Gesticular	0	0	0	0	0	0	0	0	5	6.7	12	10	12	15	10	10	11	12
Resumir	0	0	0	5	0	0	0	0	10	0	12	3.3	12	0	10	1	11	
Preg. Aclarar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3.3	0	5	0	6.7	0	5	0	7
Preg. Continuar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3.3	0	5	1.6	3.3	0	0	0	0
Interrumpir	0	0	5	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reclamar	0	15	0	10	0	12	0	5	0	1.6	0	0	0	0	0	0	0	1.6
Insultar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gritar	0	0	0	0	0	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ignorar	35	0	45	0	33	0	1.6	0	0	1.6	0	0	0	0	0	0	0	0
Burlar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Est. Reaplicación																		
Solución de prob	0	0	0	10	0	0	33	56.7	65	80	60	85	65	84	70	90	65	90
Contender	0	15	5	20	12	18	3.3	0	5	12	10	5	3.3	0	5	0	0	
Ceder	5	0	0	0	15	0	12	0	5	0	12	0	15	0	10	0	3.3	0
Divagar	15	75	25	55	10	68	6.7	33.3	0	8	3.3	6.7	5	12.7	0	10	12	10
Inactividad	80	10	70	15	63	14	45	9.7	25	0	14.7	3.3	12	3.3	15	0	20	0
Solución problemas																		
Det problema	No	No	Si	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Genera alternativas	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Toma de decisión	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Puesta en práctica	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Tipo de acuerdo	na	na	na	cc	cc	cc	cc	cc	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg
Auto-registro																		
# Conflictos	7	8	7	4	4	4	4	4	3	3	0	3	0	3	3	2	2	2



ANEXO 16. RESULTADOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN. DIADA 6. JONATHAN

	LB1		LB2		LB3		TX1		TX2		TX3		TX4		Seg 1		Seg 2	
	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre	Hijo	Madre
Hab: Comunicación																		
Orientación corporal	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
C. Visual	80	100	75	100	80	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Confirmar mensate	0	6.7	0	12	0	0	0	12	0	15	6.7	15	3.3	17	1.6	22	0	17
Gesticular	0	0	0	0	0	0	0	0	6.7	25	15	25	5	22	12	17	15	22
Resumir	0	0	0	0	0	0	0	0	6.7	0	12	5	12	11	6.7	15	12	15
Preg. Aclarar	6.7	15	3.6	11	4.3	13	4	12	8	11	6.7	9	12	17	6.7	12	11	15
Preg. Continuar	0	22	0	17	0	26	0	17	0	12	0	6.7	0	17	1.6	12	0	11
Interrumpir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reclamar	11	0	5	7	12	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Insultar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gritar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ignorar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Burlar	0	0	0	0	0	8	0	0	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Est: Negociación																		
Solución de prob	30	45	26	17	43.5	56.5	90	64	100	90	100	100	100	100	100	90	100	100
Contender	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ceder	0	0	0	30	26	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Divagar	25	50	17	45	17.4	21.7	8	4	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Inactividad	12	1.6	17	0	13	8.7	4	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sólide problemas																		
Det problema	Si	No	No	No	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Genera alternativas	No	No	No	No	No	No	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Toma de decisión	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Puesta en práctica	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Tipo de acuerdo	cc	cc	na	na	cc	cc	cc	cc	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg
Auto-registro																		
# Conflictos	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	1	1	0	0

ANEXO 17. RESULTADOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN. TRÍADA 1: JENNIFER

	LB1			LB2			LB3			TX1			TX2			TX3			TX4			Seg 1			Seg 2		
	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija
Hab. Comunicación																											
Orientación corporal	100	3.3	100	100	100	100	100	100	70	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
C. Visual	90	17	77	90	100	100	100	100	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Confirmar mensaje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12.5	17	0	15.6	17	0	17	3.3	0	15	4.7	0	17	12	5	15	8	3.3
Gesticular	0	3.3	3.3	0	0	0	3.3	0	1.6	0	3.3	3.3	3.3	22	15.6	0	17	15.2	12	31	33	8	15.2	23	12	17	17
Resumir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	15.6	12	23	12	1.6	17	17	1.6	23	15	1.6	33.3	12	12	27	15	17
Preg. Aclarar	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0	0	17	7.8	0	17	15.6	0	17	12	3.3	15.6	15.6	1.6	17	12	1.6
Preg. Continuar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12.5	3.3	0	15.6	4.7	1.6	17	12	1.6	15	23	3.3	12	8	0	12	15	3.3
Interrumpir	1.6	3.3	0	4	0	4	1.6	0	6	0	0	1.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reclamar	1.6	17	3.3	7.4	48	33.3	0	23	7.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Insultar	0	7	0	0	0	0	0	12.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gritar	0	12	0	0	0	0	0	7.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ignorar	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Burlar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Est. Negociación																											
Solución de prob	1.6	0	0	18.2	0	0	0	0	0	22	12.5	15	48	17	10	70	23	72	90	65	84	100	70	90	100	65	90
Contender	13.3	10	0	0	0	81	48	1.6	72	0	0	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ceder	0	0	11.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Divagar	56.7	6.7	5	77	5	5	70	0	15.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	12	0
Inactividad	0	33.3	0	0	43	0	0	28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	3.3	0	0	0	0	0	0
Sol de problemas																											
Def problema	si	no	no	no	no	no	no	no	no	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Genera alternativas	no	no	no	si	no	no	no	no	no	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Toma de decisión	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Puesta en práctica	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Tipo de acuerdo	cc	cc	cc	na	na	na	na	na	na	cc	cc	cc	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg
Auto-registro																											
# Conflictos	3			5			4			4			3			0			2			0			0		

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

ANEXO 18. RESULTADOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN. TRIÁDA 2: OMAR

	LB1			LB2			LB3			TX1			TX2			TX3			TX4			Seg 1			Seg 2					
	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo			
Hab. Comunicación																														
Orientación corporal	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
C. Visual	98	52	20	100	64	4.7	100	61	6.8	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Confirmar mensaje	0	2.2	0	0	1.6	0	0	0	0	6	0	11	3	15.6	12.5	6	12	8	5	12	7	11	17	8	6.7	15	5			
Gesticular	1.1	0	8.9	0	0	1.6	0	0	0	0	0	22	12.5	0	12.5	8	5	12.5	17	15	25	15	12	17	15	11	22			
Resumir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	18	5	0	12	25	6.7	11	22	5	33.3	17	11			
Preg. Aclarar	3.3	3.3	0	6	1.6	0	0	0	0	17	0	0	3	15.6	0	20	12	4	12	22	3.3	6.7	17	0	22	12	0			
Preg. Continuar	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	17	0	0	10	0	0	15	4	4	11	3.3	0	11	15	3.3	15	17	3.3			
Interrumpir	0	0	0	0	4.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.6	0	0	0	0	0	0	0			
Reclamar	1.1	0	0	0	13	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Insultar	0	0	0	0	4.7	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Gritar	0	0	0	0	4.7	0	0	0	3.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Ignorar	0	1.1	0	0	0	23.5	0	0	15.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.6	0	0	0	0	0	0	0			
Burlar	0	0	0	1.6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.6	0	0	0			
Est. Negociación																														
Solución de prob	7.8	3.3	0	0	4.7	1.6	0	2.5	0	52	72	10	100	100	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Contender	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ceder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Divagar	0	92	0	41	37	0	25	92	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inactividad	0	0	34	4.7	4.7	31	0	0	28	0	0	23	0	0	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sol. de problemas																														
Def problema	si	si	no	no	no	no	si	no	no	no	si	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Genera alternativas	no	si	no	si	no	no	no	no	no	no	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Toma de decisión	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Puesta en práctica	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Tipo de acuerdo	cc	cc	cc	na	na	na	na	na	na	cc	cc	cc	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg
Auto-registro																														
# Conflictos	3			4			2			3			1			0			0			0			0			0		

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

ANEXO 19. RESULTADOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN. TRIADA 3: MARIA ELENA

	LB1			LB2			LB3			TX1			TX2			TX3			TX4			Seg 1			Seg 2					
	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija	Padre	Madre	Hija			
Hab. Comunicación																														
Orientación corporal	100	100	0	100	100	6.7	100	100	33	100	100	65	100	100	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
C. Visual	65.2	82.6	13	84.4	88.8	13.3	55	85	12	80	90	55	85	90	65	100	100	80	100	100	90	100	100	90	100	100	85	100	100	90
Confirmar mensaje	0	0	0	0	6.7	0	0	0	0	0	0	0	5	3.3	0	0	7	3.3	5	6.7	3.3	11	5	1.6	6.7	12	5	6.7	12	5
Gesticular	0	8.7	0	0	6.7	0	0	3.3	0	6.7	12	3.3	5	15	11	11	17	12	11	15	7	6.7	15	11	11	17	12	11	17	12
Resumir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33.3	0	11	22	5	17	25	11	15	33	9	12	27	9	15	23	15	15	23	15
Preg. Aclarar	0	0	0	2.2	2.2	0	0	0	0	5	12	1.6	7	11	0	12	15	3.3	11	17	1.6	9	15	0	11	15	0	11	15	0
Preg. Continuar	0	4.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Interrumpir	0	0	0	4.4	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reclamar	17.4	8.7	17.4	17.8	15.5	13.3	22	12	33	5	0	12	3.3	0	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Insultar	0	0	0	0	4.4	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gritar	0	8.7	0	8.9	0	20	12	6.7	11	0	0	6.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ignorar	0	0	0	2.2	0	33.3	17	0	22	0	0	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Burlar	13	0	0	2.2	0	0	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Est. Negociación																														
Solución de prob	30.4	39.1	8.7	4.4	42.2	4.4	22	33.3	3.3	65	80	33	80	90	45	90	90	65	100	100	90	100	100	100	100	100	100	100	100	90
Contender	21.7	17.4	39.1	24.4	13.3	31.1	33	15	33	12	0	22	6.7	0	15	5	0	6.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ceder	0	0	39.1	0	4.4	0	0	0	15	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Divagar	0	8.7	0	8.9	30.4	2.2	6.7	17	0	6.7	12	0	0	11	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inactividad	47.8	43.5	17	55.5	24.4	62.2	35	33.3	49	12	0	44	5	0	33	0	0	22	0	0	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Sol de problemas																														
Def problema	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	No	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Genera alternativas	No	Si	No	No	No	No	No	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Toma de decisión	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Puesta en práctica	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Tipo de acuerdo	cc	cc	cc	na	na	na	na	na	na	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg
Auto-registro																														
# Conflictos	5			5			5			4			4			1			0			0			0			0		

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

ANEXO 20. RESULTADOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN. TRIÁDA 4: JORGE

	LB1			LB2			LB3			TX1			TX2			TX3			TX4			Seg 1			Seg 2				
	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo	Padre	Madre	Hijo		
Hab. Comunicación																													
Orientación corporal	100	100	10	100	100	15	100	100	12	100	100	75	100	100	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
C. Visual	90	90	5	80	90	6.7	85	85	5	90	90	45	85	90	70	100	100	80	100	100	75	90	100	80	95	100	80		
Confirmar mensaje	3.3	6.7	0	5	5	0	3.3	0	0	6.7	12	0	8	12	0	12	17	1.6	6.7	17	0	11	15	0	6.7	12	0		
Gesticular	0	6.7	3.3	1.6	5	0	0	4.7	0	5	10	5	6.7	12	11	10	15	12	11	15	7	6.7	12	10	6.7	6.7	5		
Resumir	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	22	0	6.7	15	0	12	25	3.3	15	33	5	10	12	0	12	15	3.3		
Preg. Aclarar	0	5	0	0	3.3	0	0	3.3	0	3.3	5	0	5	6.7	1.6	6.7	12	0	6.7	17	0	5	15	0	6.7	12	0		
Preg. Continuar	0	4.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Interrumpir	6.7	0	0	12	0	0	5	0	0	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reclamar	22	12	0	17.8	11	0	20	15	0	11	6.7	0	10	5	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Insultar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gritar	6.7	0	0	5	0	0	6.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ignorar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Burlar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Est. Negociación																													
Solución de prob	10	40	0	0	45	3.3	6.7	33.3	3.3	70	80	40	80	90	40	80	90	45	90	80	80	90	90	90	100	100	90		
Contender	35	10	0	65	15	0	33.3	12.5	12.5	15	0	0	10	0	15	5	0	6.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Ceder	0	15	35	0	10	6.7	0	12.5	15	0	5	15	0	0	10	0	0	0	0	5	5	0	0	0	0	0	0		
Divagar	45	15	0	35	25	0	50	25	6.7	15	15	0	10	5	0	0	5	0	10	10	0	10	5	0	0	0	0		
Inactividad	10	20	65	0	5	90	10	16.7	60	0	0	45	0	5	35	0	0	22	0	5	15	0	5	10	0	0	10		
Sol de problemas																													
Def problema	No	Si	No	No	No	No	No	No	No	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si		
Genera alternativas	No	No	No	No	No	No	Si	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si		
Toma de decisión	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si		
Puesta en práctica	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si		
Tipo de acuerdo	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	gg	gg	gg	cc	cc	cc	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg	gg		
Auto-registro																													
# Conflictos	5			4			5			4			3			3			2			4			3				

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

ANEXO 21. PROMEDIO DE RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN CON EL GRUPO DE NIÑOS

	mano	bravio	jesus	alma	arturo	jonas	jenny	omar	mate	jorge	lola	mano	bravio	jesus	alma	arturo	jonath	jenny	omar	mate	jorge	total
Orientación corporal	58.7	100	0	100	73.33	100	90	100	13.33	12.33	54.78	97.5	100	100	100	97.5	100	100	100	88.78	91.25	97.5
C. Visual	41.5	78.33	0	86.67	23.33	78.33	89	10.67	12.77	5.57	42.62	95	100	83.75	93.75	71.75	100	100	100	72.5	67.5	68.43
Confirmar mensaje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.23	2.5	4.98	22.15	0	2.5	0	8.63	1.63	4	4.86
Geolocal	0	0	0	5.87	0	0	1.63	3.5	0	1.1	1.51	10.75	6.69	29.18	38.3	7.25	6.38	18.78	18	8.33	8.75	15.02
Resumir	0	0	0	1.23	0	0	0	0	0	0	0.12	2.5	7.68	0.4	20.53	0.63	7.68	28.44	1.68	6.25	2.08	20.5
Preg. Aclarar	0	4.87	0	1.23	0	4.87	0	0	0	0	1.09	2.08	7.68	0	10.18	0	7.68	4.2	1.63	1.63	4	3.93
Preg. Continuar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.63	1	0	0	0.3
Intenjuar	13.5	0	0	3.13	3.33	0	3.33	0	0	0	2.33	1.23	0	0	0	0	0	0.4	0	0	0	0.63
Reclamar	7.6	9.33	0	24.93	0	9.33	14.67	0	21.23	0	3.71	0.4	0	0	0	0	0	0	0	5.75	0	0.62
Insultar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Guiar	12.03	0	0	7.67	0	0	0	1.17	10.33	0	3.12	3.75	0	0	0	0	0	0	0	1.68	0	0.54
Ignorar	19.6	0	0	1.33	37.67	0	1.33	13	18.43	0	9.17	1.25	0	0	0.9	0.4	0	0	0	0.93	0	0.34
Burlar	7.6	2.67	0	0	0	2.67	0	0	0	0	1.29	0	0.63	0	1.78	0	0.63	0	0	0	0	0.34
Solución de prob	1.68	33.17	0	18.8	0	33.17	0	0.53	5.47	2.2	9.5	73	87.5	28.38	98.15	55.75	97.5	45.25	75	58.25	51.25	68
Contender	53.33	0	0	27.3	5.67	0	51	0	34.4	4.17	17.6	0.83	0	0	0	5.4	0	5.75	0	10.93	5.43	2.8
Ceder	5.53	8.67	4.67	21.87	6.67	8.67	3.8	0	18.03	18.9	9.7	3	1.25	4.75	0	11	1.25	0	0	7.5	2.88	7.5
Divagar	9.46	19.8	0	17.7	16.67	19.8	8.5	0	0.73	2.23	9.5	1.66	2	0	0	3.75	2	0	0	0	0	0.94
Inactividad	39.53	14	92.97	14.3	71	14	0	31	42.73	71.67	39.02	11.65	1	98.73	0	24.18	1	0.83	9.75	25.58	29.25	16.2
# Cantificas	10	7.7	4	6.7	7.3	3	4	3	5	4.7	5.54	5.5	3.5	3.5	2	2.8	2.5	2.3	1	2.3	3	2.94

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

	maño	braulio	jesus	alma	arturo	jonathan	isemy	omiar	male	jorge	total
Orientación corporal	100	100	100	100	95	100	100	100	100	100	99.5
C. Visual	100	100	100	100	66.5	100	100	100	87.5	80	93.4
Confirmar mensaje	0	0.8	0	26	0	0.8	4.15	7.5	3.3	0	4.26
Gesticular	8.85	13.5	31.65	43.5	10.5	13.5	20	19.5	11.5	7.5	18
Resumir	3.3	9.35	1.65	28	0.5	9.35	14.5	8	12	1.85	8.63
Preg. Aclarar	5	8.85	0	15.6	0	8.85	1.6	0	0	0	3.99
Preg. Continuar	0.8	0.8	0	0	0	0.8	1.65	3.3	0	0	0.74
Interrumpir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reclamar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Insultar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gritar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ignorar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Burlar	0	0	0	0	0	0	0	0.8	0	0	0.08
Solución de prob	100	100	27.65	100	67.5	100	90	100	95	90	87.02
Contender	0	0	0	0	2.5	0	0	0	0	0	0.25
Ceder	0	0	16.65	0	6.65	0	0	0	0	0	2.33
Divagar	0	0	5.5	0	6	0	0	0	0	0	1.15
Inactividad	0	0	46	0	17.5	0	0	0	2.5	10	7.6
Autorregistro											
# Conflictos	4	3	4	0.5	2.5	0.5	0	0	0	3.5	1.8

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 22. PROMEDIO DE RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN CON EL GRUPO DE PADRES

	LINEA BASE										INTERVENCIÓN													
	mano	braulio	jesus	alma	arturo	jonath	jenny	omar	male	jorge	total	mano	braulio	jesus	alma	arturo	jonath	jenny	omar	male	jorge	total		
Orientación corporal	100	100	100	100	100	100	83.88	100	100	98.39	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
C. Visual	100	100	100	100	68.33	100	82.63	79.17	76.83	86.67	89.38	100	100	100	88.75	100	100	100	100	93.13	94.38	97.63		
Confirmar mensala	1.66	6.23	0	10.17	0	6.23	0	0.63	1.12	3.88	2.99	11.5	14.75	9	28.23	8	14.75	12.76	7.45	3.38	11.43	12.13		
Gesticular	1.1	0	0	12.8	0	0	1.1	0.18	3.12	3	2.13	17.25	18	14.58	32.8	7.93	18	11.75	7.19	11.56	10.59	14.96		
Resumir	2.23	0	0	16.6	1.67	0	0	0	0	0.83	2.13	14.75	4	2.93	41.08	8.5	4	17.45	8.75	19.54	16.72	13.77		
Preg. Aclarar	5.57	13	0	9.07	0	13	0.55	2.37	0.73	1.93	4.62	12.08	12.25	1.65	21.88	3.75	12.25	12.3	12.7	11.25	7.8	10.79		
Preg. Continuar	5.53	21.67	35.53	0	0	21.67	0	0.55	0.72	0.72	8.64	12	13.18	40.55	0.9	2.9	13.18	12.89	7.54	0	0	10.31		
Interrumpir	0	0	0	0	0	0	1.75	0.78	1.57	3.95	0.81	0	0	0	0	0	0	0	0.2	0	0.41	0.06		
Reclamar	12.6	5	0	1.67	12.33	5	16.17	3.68	1.57	16.3	7.43	0	0	0	1.65	0	0	0	1.04	4.96	0.77	0		
Insultar	0	0	0	0	0	0	3.25	1.45	1.57	0	0.63	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Gritar	11.1	0	0	0	1.1	0	3.23	0.78	6.05	3.07	2.53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ignorar	0	0	0	0	0	0	0	0.18	3.2	0	0.34	0	0	0	0.4	0	0	0	0.2	0	0	0	0.06	
Burlar	3.3	0	0	0	0	0	0	0.77	5.03	0	0.91	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Solución de prob	22.93	39.5	36.1	40.53	3.33	39.5	3.3	3.05	28.57	22.5	23.93	86.25	88.5	58.06	82.88	76.43	88.5	43.44	90.5	86.88	82.5	78.4		
Contender	21.1	0	7.03	21.17	17.67	0	66.97	0	20.8	28.47	4.93	1.68	0	6.5	1.95	4.25	0	0	0	2.96	3.75	2.1		
Ceder	1.67	10	0	11.3	0	10	12.15	0	0.73	6.25	5.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0.63	1.25	0.19		
Divagar	33.3	38.9	7.94	16.37	66	38.9	38.9	47.83	11.95	32.5	32.96	0	2.25	5.26	0	15.18	2.25	0.63	0	4.34	8.75	3.87		
Inactividad	3.3	3.43	37.9	10.63	13	3.43	17.38	1.57	39.92	10.28	14.1	0	3	27.93	0.93	4.08	3	1.5	0	2.13	1.25	4.38		

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

	SEGUIMIENTO											total
	marco	braulio	jesus	alma	arturo	ionath	leanny	omar	male	lorge		
Orientación corporal	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
C. Visual	100	100	100	100	86.5	100	100	100	100	96.25	98.28	98.28
Confirmar mensaie	0	19.5	11.5	34	8.9	19.5	13	12.43	8.68	11.16	13.87	13.87
Gestfular	8.85	19.5	19.5	36	11	19.5	13.05	13.25	12.43	8.03	16.11	16.11
Resumir	3.3	15	5	51.5	10.5	15	21.83	20.83	19.25	12.25	17.45	17.45
Preg. Aclarar	5	13.5	4.15	25	8	13.5	48.66	14.43	12.5	9.68	24.57	24.57
Preg. Continuar	0.8	11.5	48.5	0	0	11.5	15.05	14.5	0	0	10.19	10.19
Interrumpir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reclamar	0	0	0	0	0.8	0	0	0	0	0	0.08	0.08
Insultar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gritar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ignorar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Burlar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Solución de prob	100	95	50.5	100	60	95	83.75	100	100	95	90.93	90.93
Contender	0	0	16.5	0	0	0	0	0	0	0	1.65	1.65
Ceder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Divagar	0	0	6.8	0	10	0	3	0	0	3.75	2.36	2.36
Inactividad	0	0	12.65	0	0	0	0	0	0	1.25	1.39	1.39

TESIS CON
DE ORIGEN